Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 6870256
Centre d'intérêt: 060

Fréchette, Lise.

Le s'éduquant : prototype d'une problématique de l'activité éducative / Lise Fréchette. -- [Trois-Rivières? : L. Fréchette, 1985?].
xv, 111 f. ; 28 cm.

Résumé au début du v. Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Bibliogr.: f. 109-111.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières

Descripteur(s): Activité éducative * Connaissance de soi * Autoformation * Philosophie de l'éducation * Innovation en éducation * Modèle

Identificateur(s) de nom: Angers, Pierre

Identificateur(s) de sujet: S'éduquant (Le) * Intériorité * Modèle d'éducation organique

L'étude vise au décodage du discours des protagonistes de la conception éducative organique tel qu'il fut promu par Pierre Angers dans les années 60 et 70 au Québec. Elle aborde les différentes catégories d'idées qui recoupent le thème du s'éduquant et fait ressortir peu à peu que deux règles s'opposent: la règle de la primauté des ressources internes et la règle d'une interaction pédagogique. La pratique de l'innovation pédagogique organique suscite certains problèmes pour l'opérationnalisation du champ prédominant de l'activité éducative, le champ de l'intériorité. C'est à partir de trois problèmes, soit d'ordre méthodologique, de la tradition et de choix sociétal qu'est discutée la deuxième hypothèse: opérationnaliser l'intériorité pose certain problèmes. La discussion du contenu de ces problèmes engendre la riflexion finale du dernier chapitre qui a trait au fonctionnement du s'éduquant-citoyen au sein d'une société centrée sur la personne. Le fil de trame constant de l'étude est celui de la dynamique de l'intériorité de l'homme.

Type de document: r

EDUQ 8870256

Université du Québec à Trois-Rivières

# Fiche-résumé de travail de recherche de 2e cycle

☐ Mémoire
☒ Rapport de recherche
☐ Rapport de stage

Nom du candidat: LISE FRECHETTE

Diplôme postulé: MAITRISE EN EDUCATION

Nom du directeur de recherche: PIERRE ANGENOT

Nom du co-directeur de recherche (s'il y a lieu):

Titre du travail de recherche: Le s'éduquant : prototype d'une problématique de l'activité éducative .

1985 ?

EDUQ 8870256


## Résumé:*

La problématique que sous-tend le thème du s'éduquant, est dans la lignée de celle établie par le Conseil Supérieur de l'Education et de son rapport intitulé "L'Activité Educative" (1971). Le questionnement principal de ce travail de recherche se pose sur une conception organique de l'éducation à laquelle s'est greffée une approche éducative ayant pour thème central l'évolution du s'éduquant. Cette étude est présentée sous forme d'essai, et dans cet essai, une démarche argumentative et progressive visera au décodage du discours des protagonistes de la conception éducative organique tel qu'il fut promu par M. Pierre Angers S.J. à la charnière des années 60 et 70 au Québec. Il faut entrevoir l'analyse de discours (la dissociation des notions) comme étant une tentative d'effectuer une mise à jour de liens logiques des éléments structuraux du modèle d'éducation organique ainsi que de son thème du s'éduquant.

Le coeur du travail consiste à initier le lecteur aux différentes catégories d'idées qui recoupent le thème du s'éduquant et de faire ressortir peu à peu que deux règles s'opposent : soit la règle de la primauté des ressources internes en opposition avec la règle d'une interaction pédagogique indissociable. De cette opposition naît la première hypothèse de travail à savoir que " la primauté des ressources internes du s'éduquant ne se concilie pas avec l'interaction pédagogique tel que présentée par le concept d'unité minimale ".

Cette démarche argumentative nous amène à réfléchir sur la pratique de l'innovation pédagogique "organique" plus précisément sur certains problèmes suscités par l'opérationnalisation du champ prédominant de l'activité éducative, le champ de l'intériorité. C'est un questionnement relatif au choix de trois problèmes (d'ordre méthodologique, de tradition, de type de société) qui étoffera le contenu de la seconde hypothèse à savoir que " opérationnaliser l'intériorité pose certains problèmes ".


* Le résumé doit être dactylographié [illegible]

La discussion quant au contenu de ces problèmes devrait engendrer la réflexion finale, qui elle, a trait au fonctionnement du futur s'éduquant-citoyen au sein d'une société centrée sur la personne. Une analyse critique qui suit une brève description de la société existentielle porte sur trois points : En premier lieu, la vision d'une certaine domination de la personne sur son milieu , en second lieu, la perspective des limites de l'action socio-politique , et enfin les problèmes d'a-socialité qui seront vécus par le s'éduquant.

Tout au long de l'essai et principalement lors du développement des deux hypothèses, un effort demeure constant, c'est celui d'explorer la dynamique de l'intériorité , d'en faire en quelque sorte un fil de trame qui tout au long de l'analyse nous rappelera cette dynamique sous-jacente à l'idée de transformation de l'être au cours de son existence .

Concluons en disant que le développement dans le cadre d'une conception éducative organique (par développement , l'on fait allusion à l'action naturelle des forces de croissance) s'oriente dans le sens de la "pédagogie romantique" et que l'incommunicabilité des lois de la croissance du s'éduquant semble se cacher sous l'écran mystificateur et le couvert idéologique du "growth" perçu en tant que principe d'un devenir universel.

Lise Frichette

Signature du candidat

Date:

Signature du directeur de recherche

Date:

Signature du co-auteur (s'il y a lieu)

Date:

Signature du co-directeur (s'il y a lieu)

Date:

## REMERCIEMENTS

Ce travail de recherche a été préparé sous la direction de Pierre Angenot Ph.D. , professeur au département des Sciences de l'Education de l'Université du Québec à Trois-Rivières .

Je le remercie pour sa patience ainsi que pour le suivi qu'il a su assurer au cours de cette aventure intellectuelle.

Je remercie aussi Alain Ledoux ainsi que Maurice Boivin pour leur écoute attentive.

# TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS ..... ii

TABLE DES MATIERES ..... iii

LISTE DES ABREVIATIONS ..... iv

INTRODUCTION ..... v

CHAPITRE I : Les antécédants (Influences et apparentements)

A. Contexte des années 60 ..... 3
B. De la réforme sociale en éducation à aujourd'hui ..... 7
C. Influences européennes et américaines ..... 20

CHAPITRE I.I: Le self, le concept de soi

1. Evolution du concept de soi ..... 26
2. Lien entre les dérivés du self et le modèle organique ..... 33
3. Notes explicatives ..... 41

CHAPITRE II : Le registre conceptuel du s'éduquant

Explication d'une catégorie d'idée ..... 43
1. Le s'éduquant première catégorie d'idée ..... 46
2. L'agent coopérateur (l'enseignant) ..... 53
3. Les facettes de l'interaction pédagogique
3.1) Relation s'éduquant et environnement pédagogique ..... 56
3.2) Finalité de l'actualisation ..... 60
3.3) L'organicité ..... 64
4. L'interaction et la position du s'éduquant ..... 66

CHAPITRE III : Pratique du modèle éducatif organique et ses problèmes d'innovation pédagogique

1. Le choix de l'outil méthodologique ..... 78
2. La définition de la nouvelle tradition ..... 83
3. Le choix sociétal et la société éducative ..... 87

CHAPITRE IV : Qui est le s'éduquant-citoyen?

1. Description de la société existentielle ..... 93
2. Analyse critique
2.1) une certaine domination sur le milieu ..... 96
2.2) les limites de l'action socio-politique ..... 99
2.3) l'a-socialité du s'éduquant-citoyen ..... 100

CONCLUSION ..... 105

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES ..... 109

## LISTE DES ABREVIATIONS

| | |
|---|---|
| A.E. | Activité éducative |
| A.C. | Agent coopérateur |
| C.D.E.S. | Centre de développement en environnement scolaire |
| E.N.E. | Environnement éducatif |
| E.P.E.L. | Education permanente à l'élémentaire (projet de recherche et d'innovation) |
| M.I.S. | Modèles de l'Institution Scolaire |
| O.D. | Opération Départ |
| P.E.M.E.L. | Projet des étudiants-maîtres à l'élémentaire |
| SE | S'éduquant |
| SE-ENE | L'interaction entre le s'éduquant et l'environnement pédagogique (éducatif) |

# INTRODUCTION ET METHODOLOGIE

Ce projet de recherche s'inscrit dans l'étude des fondements de différentes philosophies de l'éducation liées avant tout à certaines conceptions éducatives.

Nous assistons aujourd'hui à l'émergeance d'une foule de conceptions éducatives de sorte que le modèle unique d'éducation à promouvoir est impossible. Il existe plusieurs options éducatives et celle que nous avons choisi d'étudier relève d'une philosophie éducative précise, soit celle qui a développé une conception organique de l'éducation.

A cette conception organique de l'éducation s'est greffée une approche éducative organique ayant pour thème central l'évolution du s'éduquant. La problématique que sous-tend, pour nous, le thème du s'éduquant est dans la lignée de celle établie par le Conseil Supérieur de l'Education et son rapport publié en 1969-1970, intitulé "L'Activité Educative". C'est autour de ce modèle d'analyse que s'est développé le modèle d'éducation organique qui nous intéresse et son thème central du s'éduquant.

Ce thème sera notre sujet de recherche et de discussion.

Nous rechercherons d'abord, à l'intérieur du premier chapitre quels sont les différents mouvements tant sociologiques que pédagogiques qui ont environné le thème du s'éduquant tels, le contexte québécois des années 60, les différents rapports et expériences en pédagogie, les influences américaines et européennes. Après le survol de ces courants influents, une autre analyse différente, quoi qu'en extention avec le premier chapitre, s'attardera au "concept de soi" et à ses dérivés comme étant significatifs du contenu de l'appogiature "s'". La jonction entre ces dérivés et le modèle éducatif organique se fera principalement par l'apport conceptuel de la psychologie perceptuelle.

Le chapitre deuxième a pour option de nous initier aux catégories d'idées qui recoupent le thème du s'éduquant et en constituent le registre conceptuel. L'analyse de ce registre conceptuel a pour but de fournir l'argumentation nécessaire afin de démontrer qu'à l'intérieur du thème du s'éduquant deux règles s'opposent. Cette opposition donne naissance à notre première hypothèse qui est celle-ci: la primauté des ressources internes du s'éduquant ne se concilie pas avec l'interaction pédagogique telle que présentée par le concept d'unité minimale. Chaque règle correspond à un pôle du processus éducatif organique.

Cette démarche argumentative nous amène à réfléchir sur la pratique proprement dite de l'innovation pédagogique qui étoffe le contenu du troisième chapitre. Cette pratique, par le biais de l'expérimentation pédagogique du modèle organique, suscite certains problèmes à l'opérationnalisation du champ prédominant de l'activité éducative, le champ de l'intériorité. C'est à partir de trois problèmes, soit d'ordre méthodologique, de la tradition et de choix sociétal que sera discutée notre

deuxième hypothèse à savoir: opérationnaliser l'intériorité pose certains problèmes.

La discussion quant au contenu de ces problèmes devrait engendrer la réflexion finale du quatrième et dernier chapitre, qui elle, a trait au fonctionnement du s'éduquant-citoyen au sein d'une société centrée sur la personne. En fait, y aurait-il des embûches et des limites à la fonction sociale et à la fonction politique du s'éduquant-citoyen?

Les deux premières hypothèses développées au sein des chapitres deux et trois progressent à l'intérieur d'un fil de trame constant, celui de la dynamique de l'intériorité de l'homme. Cette dynamique est sous-jacente à l'idée de transformation de l'être tout au long de son existence. Dans cet essai, elle sera explorée à quatre niveaux et chaque niveau devra correspondre à un chapitre de l'ouvrage; voici dans l'ordre les étapes assurant le suivi de cette dynamique de l'intériorité.

----- Dans le contexte québécois des années 60, de la réforme sociale en éducation jusqu'à aujourd'hui (en incluant certains rapports et expérimentations). Dans l'influence des courants européens et américains.
Dans l'évolution du concept de soi, de l'expression de soi.

----- Dans la théorie organique proprement dite et l'étude de son registre conceptuel qui mène à penser que le champ de l'intériorité est premier.

----- Dans la pratique éducative organique où le champ de l'intériorité qui domine pose certains problèmes d'opérationalisation.

----- Dans le rôle socio-politique d'un s'éduquant-citoyen où les réalités sociales devront s'articuler à partir de lui.

## Discours et Argumentation

En ce qui concerne la règle de la méthode employée, nous envisageons cette étude sous forme d'essai. Dans cet essai, une démarche argumentative et progressive visera au décodage du discours des protagonistes de la conception éducative organique, plus précisément celui de M. Pierre Angers.

Le choix du mot discours ne s'est pas fait au hasard, il se distingue d'autres notions et traduit une certaine manière d'aborder notre problématique; le discours se définit comme: "un langage construit, rationnellement ordonné vers une fin, de sorte que l'esprit qui en use... s'en sert comme le potier de son matériau... avec une adresse qui lui est propre" (1).

Le discours est donc malléable, non pas qu'il ne soit pas ordonné et logique, mais plutôt que les idées et les concepts se façonnent en fonction de l'adresse et du but poursuivi par son concepteur. Le discours se distingue par exemple de la théorie qui est plus rigide et s'arrête davantage à la spéculation à partir d'un fait général et de tous les faits particuliers qui en dépendent. Il se distingue aussi du modèle et du paradigme en ce qu'il ne se limite pas à imiter ou à montrer les "à côté" ou les déclinaisons d'un courant de pensée.

Il se différencie aussi du système formé de notions, de principes

(1) Foulquié, Paul, Dictionnaire de la langue pédagogique, Paris, Presses Universitaires de France, 1971, p. 131.

interreliés et bien coordonnés parce que le discours possède la propension à "s'étendre sur un sujet", à en parler avec une méthode et quelque étendue.

"Discourir" en termes populaires signifie tenir un long propos et le moyen ou l'approche méthodologique que nous avons choisi afin de bien comprendre le long propos du cheminement de la pensée éducative organique (2) sera une mise à jour des liens logiques. Ce sont ces liens logiques qui définissent certains thèmes de la pensée organique et c'est à partir de ceux-ci que nous "tenterons" une reconstitution du discours organique à partir de ce que le discours nous fournira comme éléments structuraux.

Si l'on doit s'interroger sur la rigueur de la progression de la démarche de l'activité éducative, il faudra aussi observer comment le discours de l'activité éducative se donne un statut scientifique. Celui-ci est un discours qui à la fois s'adresse à un grand public à l'aide d'un langage courant, usuel et transparent et à la fois comporte des idées de fond dont la logique d'agencement est basée sur un champ conceptuel et un système propositionnel qui requièrent une base d'initiation. La progression du discours et la rigueur de la démarche évoluent ensemble sur deux plans, celui d'un langage courant et celui d'un champ conceptuel devant être au préalable défini.

Connaître et comprendre le discours de l'activité éducative, c'est donc essayer de décoder les concepts de base et les propositions qui s'y

(2) Il s'agit de la pensée qui se situe du Rapport du Conseil Supérieur de l'Education (1969-70) jusqu'à l'ouvrage Ecole et Innovation (1978)

rattachent. Celles-ci sont la base de réflexions, de discussions sur l'éducation, la formation et elles représentent les fondements et la logique d'agencement du discours de l'éducation organique.

Il faut préciser que la mise à jour de liens logiques se fera par une approche plus spécifique, celle de l'argumentation. C. Perleman (1958) définit l'argumentation comme: "l'étude de techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment". (3)

Les techniques discursives qui seront employées, le seront à partir du champ conceptuel et du système propositionnel contenu dans "Opération Départ" puisque ceux-ci constituent, nous le répétons, la base et la logique d'agencement du discours de l'activité éducative.

Argumenter requiert toutefois une certaine humilité et une honnêteté, Pascal parlait de "l'art de persuader" qui signifiait que; "avoir des dispositions à argumenter... c'est connaître son sujet, tolérer les idées de son partenaire, avoir le sens du dosage, et le contrôle de soi". (4)

Il est à espérer que tout au long de ce travail nous pourrons respecter cet "art d'argumenter" et, tout en essayant d'accroître l'adhésion des esprits en faveur de notre point de vue, il restera important de conserver un dosage de nos propos (relativisation).

(3) Bellenger, Lionel, L'argumentation, Paris, Ed. E.S.F., 1978, p. 13

(4) Idem, Ibid. p. 75

Revenons au discours de l'activité éducative qui ne peut pas relever uniquement de la rhétorique: il doit recéler un contenu, sous-tendre une idéologie et inciter à l'action; autrement dit, il n'est pas neutre.

La teinte du discours se dévoilera peu à peu lorsqu'il s'agira d'élucider la position stratégique du s'éduquant en tant que concept principal dans l'articulation du système propositionnel du modèle organique.

La porte d'entrée, le couple philosophique qui nous servira de point de départ pour situer la thématique du s'éduquant, c'est l'opposition organique/mécanique. Le modèle d'éducation organique se base sur ce binôme et l'on doit se questionner sur le choix de ces deux termes. Par exemple, "mécanique" aurait-il pu être remplacé par "inorganique" et "organique" par "dynamique"? La réponse semble se retrouver dans un rapport de force présent entre ces deux termes; il s'agira pour nous de montrer comment il devient évident dans le discours que le pouvoir des ressources de l'organique doit l'emporter sur le mécanique et que si l'un est souhaitable et l'autre disqualifié, ce sera toujours à l'intérieur d'une hiérarchie où l'importance des ressources internes dominera celles des ressources issues du monde extérieur. Cette explication simplifiée a pour but d'amener une des règles du modèle d'éducation organique comme étant la primauté des ressources internes de l'apprenant et de mettre en évidence l'importance du concept d'intériorité dans le cadre du cheminement de la pensée organique. Le choix de ce couple organique/mécanique est à la base des éléments structuraux qui constitueront le thème du s'éduquant.

Cependant, afin d'atténuer cette opposition organique/mécaniste,

le thème du s'éduquant choisit la relation s'éduquant-environnement comme unité minimale qui assurera le fonctionnement adéquat du modèle. Cette relation foncièrement indissociable assure la possibilité d'apprentissage multiples (5). C'est enfin un principe d'organicité qui servira d'élément structurant le modèle éducatif en un "tout organique" et fonctionnel.

En résumé, situer le s'éduquant, c'est le placer dans le pôle des ressources intérieures, de l'intériorité de chacun, alors que le principe d'unité minimale, l'interaction pédagogique se situera davantage dans l'autre pôle, celui de l'organicité qui assure un modèle d'éducation formant un "tout organique".

L'intériorité et l'organicité sont deux concepts importants du modèle d'éducation organique qui ne manqueront pas de faire surgir certaines difficultés de conciliation.

La démarche méthodologique d'argumentation employée devra donc nous aider à effectuer un décodage du discours et à comprendre le type d'interdépendance des éléments du système d'éducation organique. Cette démarche aidera aussi à faire ressortir un mode d'intelligence de cette réalité pédagogique et, il faut l'espérer, une traduction adéquate des éléments pédagogiques qui s'en dégagent.

En ce qui concerne la littérature adjacente au modèle d'éducation organique, les sources du premier chapitre seront alimentées par les

(5) (Elle représente la seconde règle de l'interaction pédagogique).

travaux de M. Rioux, G. Rocher, J. Grand-Maison, de plusieurs rapports gouvernementaux, de l'ouvrage de M. P. Angers "Ecole et Innovation" (1978), de quelques auteurs du "concept de soi", tel R. L'Ecuyer.

En ce qui a trait au coeur de l'ouvrage, c'est-à-dire pour l'argumentation sousjacente à nos deux hypothèses, nous utiliserons l'ouvrage déjà mentionné "L'Activité Educative". Cet ouvrage fut publié à titre de rapport pour promouvoir un modèle d'analyse d'une nouvelle conception québécoise en éducation: cette conception éducative des années soixante proposait une version du changement en éducation axée sur le potentiel énergétique des ressources intérieures propres à chaque apprenant. Un second ouvrage du même auteur M. Pierre Angers, est capital afin de fournir un contenu au registre conceptuel du s'éduquant. Il s'agit du tome II du Rapport Final de "L'Opération Départ". Publiés sous quatre tomes, les textes de "L'Opération Départ", posaient la question de concevoir l'éducation à partir de la personne en tant que principal agent de sa formation. Le mandat de l'équipe était d'élaborer un modèle d'éducation permanente et de concevoir son intégration à l'intérieur du système scolaire.

Par la suite, le Centre de Développement en Environnement Scolaire (6) publiait "Les Modèles de l'Institution Scolaire"; ce troisième ouvrage de référence contribua à l'analyse institutionnelle en dégageant trois modèles scolaires analysés à la lunette de huit dimensions spécifiques. C'est à travers les rapports attractifs, répulsifs ou complémentaires de la relation entre le sujet apprenant et l'objet d'étude que furent dégagés

(6) Nommé C.D.E.S., ce centre de recherche se situait à l'U.Q.T.R.

trois modèles. Soit le modèle éducatif anarchique, mécaniste et organique. Il va s'en dire que l'étude du thème du s'éduquant est directement liée au modèle éducatif organique puisqu'il en est le thème central.

Un dernier ouvrage publié cette fois-ci par Yves Bertrand et Paul Valois, intitulé "Les Options en Education", fait valoir l'importance du choix d'une conception éducative de par les implications sociétales qui en découlent et du type d'homme à former. Leur ouvrage s'applique à démontrer la non-neutralité du choix d'une conception éducative ainsi qu'à valider l'hypothèse qu'un modèle pédagogique repose toujours sur un type de société.

Nous nous introduisons à l'intérieur du premier chapitre en conservant dans notre esprit une idée qui est implicite à la philosophie de l'activité éducative, celle qui présuppose une transformation constante de l'être tout au long de son existence. C'est-à-dire la personne comme un être d'énergie qui vit son éducation.

*********

CHAPITRE I

## Les antécédants du s'éduquant

### (Influence et apparentements)

La conception de l'activité éducative n'est pas apparue seule hors de tout contexte social, pédagogique et politique; plusieurs courants l'ont précédée et plusieurs écoles de pensée ont poursuivi certains de ses thèmes.

Le but de ce chapitre est de situer le modèle organique dans un contexte québécois d'avant et d'après la Révolution Tranquille, de signaler plusieurs rapports et expérimentations pédagogiques ayant un certain apparentement, de présenter les influences tant européennes qu'américaines de la pensée pédagogique nouvelle et finalement de présenter l'apport du concept de soi au niveau de ses dérivés à travers l'évolution de ce concept ainsi que des liens que l'on pourra effectuer avec le modèle de la personne contenu dans la conception d'éducation organique.

Comme préambule de la première partie de ce chapitre, nous voudrions effectuer une mise à jour et une clarification de questions de vocabulaire de certains aspects du thème traité: le s'éduquant. Une des questions les plus immédiates à se poser est celle-ci: Pourquoi utiliser un mot nouveau et pour exprimer quelle réalité?

Le mot apparaîtra la première fois dans l'ouvrage "L'Opération

Départ" (1967-68) ainsi que dans le rapport du Conseil Supérieur de l'éducation nommé "L'Activité Educative" (1969-70) (1).

L'activité éducative, il faut la percevoir comme la philosophie sous-jacente au modèle d'éducation organique et la réalité éducative qu'elle évoque se situe dans la vie intérieure de la personne qui apprend afin d'éveiller et de libérer les ressources propres à chacun; c'est le cadre général à l'intérieur duquel évolue le s'éduquant.

Mais voyons d'où provient l'appellation du mot s'éduquant. Le mot ne semble appartenir ni au langage usuel, ni encore au langage scientifique et le sens spécifique du terme s'éduquant, sa signification,ne devient intelligible que si l'on donne un contenu à l'appogiature "s'". Cette appogiature "s'" doit être comprise comme une schématisation de la notion de "self", du concept de soi et l'ajout de celle-ci devra amplifier le sens du s'éduquant et nous inciter à le percevoir comme l'être qui ne dissocie plus l'activité d'apprendre, d'être éduqué et de s'éduquer, ceci tout en développant le savoir-être plutôt que le savoir-avoir.

Quant à la notion du "self", elle représente un préfixe anglais qui est fort important puisqu'il donne un sens réfléchi au terme qu'il précède. Cette notion du "self" ou concept de soi sera plus approfondi à la fin de ce chapitre afin de saisir davantage l'apport du "s'" au terme du s'éduquant.

Nous situerons d'abord le modèle d'éducation organique dans une

(1) N.B.: Le terme apparaîtra dans le Nouveau Dictionnaire de la Pédagogie Moderne dirigé par Gaston Mialaret, Presses Universitaires de France, Paris, 1980.

large vue d'ensemble du contexte québécois des années 60, d'avant et d'après la Révolution Tranquille en n'oubliant pas les principaux angles de la réforme éducative. Nous présenterons différents rapports relatifs à l'évolution de la pensée pédagogique au Québec. (Le Rapport Parent, le Plan S'Education, le Rapport Nadeau, le développement des politiques culturelles, la Commission Jean), ainsi que deux expérimentations plus près de l'approche éducative organique, soient les projets PEMEL et EPEL.

Il faut avant toute chose s'entendre sur une définition générale du s'éduquant comme étant la convention d'usage pour désigner celui qui apprend.

Puisque c'est le modèle éducatif organique que nous étudierons, il importe de situer son apparition dans le contexte québécois des années 60 et de dresser un tableau sommaire de la société québécoise d'avant et d'après la Révolution Tranquille ainsi que des temps forts de la réforme éducative.

A) <u>Changements généraux</u>:

Au seuil des années 60, c'est le début de ce qu'il est convenu d'appeler la "Révolution Tranquille". Le Québec vit des bouleversements importants et, de toute évidence, il est à la recherche de l'idéal d'une société moderne, originale, distincte.

Un texte de Guy Rocher dépeint bien les bouleversements sociaux vécus par le québécois d'avant et de pendant la "Révolution Tranquille"

> "On peut dire que jusque vers les années 60, le Canada français a subi les grands bouleversements

> structurels de la révolution industrielle tout en gardant sa mentalité pré-industrielle. Il a connu l'industrialisation, la migration des campagnes vers les villes, l'adaptation de la famille au nouveau milieu urbain et à la société industrielle, le passage de la ferme au travail salarié sans que sa mentalité en paraisse profondément affectée.
>
> Ce n'est que depuis quelques années que s'est produit un rattrapage culturel, qui s'est fait si rapidement et si brutalement, qu'il a pris l'allure d'une course folle, sinon d'une panique collective.
> On a souvent souligné le rythme essoufflant avec lequel le Canada français s'est transformé mentalement et spirituellement ces dernières années: le retard accumulé était considérable et exigeait un temps accéléré". (2)

Le fait que les bouleversements structuraux occasionnés par l'arrivée de l'industrialisation avaient peu touché le québécois est dû à la vitesse à laquelle ils se sont produits. Il fallut l'arrivée de la Révolution Tranquille pour que la rupture avec la mentalité traditionnelle s'effectue vraiment.

C'est que les québécois des années 60 formaient plus que jamais une société globale à la recherche d'une identité sociale, culturelle et politique qui leur soit propre. Le dégel socio-culturel passa par une double crise, celle de la langue et celle de la religion.

Ce dégel passa par la prise de la parole longtemps réservée aux classes instruites et comme le dit le sociologue Marcel Rioux; "La parole, chez les québécois avait depuis longtemps été refoulée dans la vie privée. Seules les élites parlaient". (3) Le processus de libération

(2) Rocher, Guy, Le Québec en mutation, Montréal, Ed. H.M.H., 1973, p. 94

(3) Rioux, Marcel, Les Québécois, Montréal, Ed. Seuil, 1974, p. 31

des québécois passa donc par la langue mais aussi par la religion.

Pour ce peuple où la religion catholique est l'un des traits culturels des plus importants, le mouvement de décléricalisation est un bouleversement fort remarquable. C'est-à-dire qu'avec l'entrée tardive dans la société industrielle et le phénomène de la Révolution Tranquille, nous l'avons dit, les mentalités changent, et la religion catholique est associée de plus en plus aux valeurs pré-industrielles. La religion ne disparaîtra pas pour autant mais ce sera l'influence du clergé qui tendra à diminuer en matière sociale et culturelle (affaires sociales, éducation...). C'est dire que la diminution de la pratique religieuse et l'influence moindre du clergé à inculquer ses valeurs et son idéologie favoriseront la crise de valeurs vécue par les québécois et accentueront la rupture avec la mentalité traditionnelle, pré-industrielle.

Le francophone émigre vers les centres urbains et l'image qu'il représente, celle associée à "français-rural-catholique," se veut de moins en moins évidente.

Le Québec change et ce qui se passe au Québec c'est, il faut le répéter, un fort mouvement de rupture avec la mentalité traditionnelle. Le Québec s'ouvre à de nombreuses et contradictoires influences européennes et américaines et la révolution culturelle se base sur l'espoir d'élaborer un nouveau code de conduite où seront transformés et le système et ses valeurs.

Durant les années 60, l'image du québécois sera celle, dira Gaston Miron, de "l'homme dissocié". Et pour cause, au-delà du conservatisme de

la pré-révolution, du rattrapage du début de la révolution, naît l'idée de dépassement d'un Québec où l'issue politique d'un souverainisme résoudrait son problème. C'est-à-dire que la crise des valeurs vécue par le Québec nécessitait une action aussi politique. C'est une nouvelle culture qui s'ouvre à un pluralisme de valeurs et ses orientations seront influencées par "les conflits du social et du national, de l'économie et du politique, du culturel français et de l'américanisation" (4).

Le Québec ne tient plus seulement, au coeur de cette période d'effervescence, qu'à la survivance de la langue et de la foi dans un univers théocratique marginal; au contraire, il est contraint d'inventer de nouvelles règles de jeu face au pluralisme de fondements, de valeurs qu'il intègre trop rapidement; il doit aussi développer une pratique (praxis) sociale qui lui soit propre.

Outre l'invention de nouvelles règles du jeu face au pluralisme de fondements, ce sont de nouveaux rapports qui devront s'établir entre les pôles politiques, économiques et culturels. Et plus le mouvement de rupture s'est accentué, plus l'établissement de nouveaux rapports est devenu pressant. Le pôle le plus touché dans cette réorganisation des institutions sociales et culturelles fut sans contredit le pôle culturel de l'éducation.

Plusieurs s'entendent à dire que la refonte du système d'éducation fut l'un des piliers de la réforme sociale et du projet collectif de la formation d'une société moderne, originale. Il fallait se doter d'un

(4) Grand-Maison, Jacques, Vers un nouveau pouvoir, Montréal, Ed. H.M.H., 1970, p. 171.

système d'enseignement démocratique, moderne et complet; tel fut le mandat donné à la "Commission Royale d'enquête sur l'éducation" nommée plus souvent la Commission Parent .

La réforme socio-culturelle passa inévitablement par la réforme scolaire et le "self-fulfilling prophecy" (5) cher aux sociologues du dégel québécois pourrait se réaliser...

B) <u>De la réforme éducative à aujourd'hui</u>:

C'est dans les sillons de la Révolution Tranquille que la réforme scolaire sera associée à l'espoir et ses principaux objectifs seront aussi les trois principaux angles de la réforme sociale en éducation. Nous n'effectuerons qu'un bref survol de ceux-ci tout en conservant l'objectif initial de situer la conception de l'activité éducative dans le contexte global.

Le premier angle de la réforme sociale en éducation, c'est le droit à l'éducation et pour ce faire, il faudra tenter de diminuer les inégalités d'accès au système scolaire afin de modifier la conception élitiste de l'école. Un des concepteurs du rapport Parent s'exprime à ce sujet:

> "C'est une conception unique et monolithique de la culture et du cours secondaire qu'il faut faire éclater" (6)

Autrement dit, il faut rendre l'école accessible à tous, réinventer

(5) Terme emprunté par Guy Rocher au sociologue américain Merton, il désigne "l'auto-accomplissement d'une prophétie".

(6) Rocher, Guy, <u>op. cit.</u>, p. 147.

système d'enseignement démocratique, moderne et complet; tel fut le mandat donné à la "Commission Royale d'enquête sur l'éducation" nommée plus souvent le rapport Parent.

La réforme socio-culturelle passa inévitablement par la réforme scolaire et le "self-fulfilling prophecy" (5) cher aux sociologues du dégel québécois pourrait se réaliser...

B) <u>De la réforme éducative à aujourd'hui</u>:

C'est dans les sillons de la Révolution Tranquille que la réforme scolaire sera associée à l'espoir et ses principaux objectifs seront aussi les trois principaux angles de la réforme sociale en éducation. Nous n'effectuerons qu'un bref survol de ceux-ci tout en conservant l'objectif initial de situer la conception de l'activité éducative dans le contexte global.

Le premier angle de la réforme sociale en éducation, c'est le droit à l'éducation et pour se faire, il faudra tenter de diminuer les inégalités d'accès au système scolaire afin de modifier la conception élitiste de l'école. Un des concepteurs du rapport Parent s'exprime à ce sujet:

> "C'est une conception unique et monolithique de la culture et du cours secondaire qu'il faut faire éclater" (6)

Autrement dit, il faut rendre l'école accessible à tous, réinventer

(5) Terme emprunté par Guy Rocher au sociologue américain Merton, il désigne "l'auto-accomplissement d'une prophétie".

(6) Rocher, Guy, <u>op. cit.</u>, p. 147.

"l'acte pédagogique" et tenter de la ré-individualiser.

Le deuxième angle propose de réformer les structures d'éducation en renouvelant l'esprit et les méthodes d'enseignement; "il faudra... inventer un nouveau système d'enseignement, explorer une nouvelle pédagogie, expérimenter d'autres conceptions de l'école, du rôle des enseignants, de l'auto-éducation des enseignés..." (7)

Renouveler l'esprit et les méthodes d'enseignement devra nécessiter un nouveau type de relation pédagogique entre l'enseignant et l'enseigné. Nous ouvrons une courte parenthèse sur le modèle d'enseignant proposé par le rapport Parent. Les membres de la Commission parlent d'un professeur qui ne soit plus à la "tribune d'où il s'adresse à la classe" mais d'un enseignant au milieu des élèves et des équipes de travail qu'il forme tout en s'interrogeant sur l'option d'une pédagogie et d'une école nouvelle. Cette pédagogie serait élaborée en fonction d'une société changeante dont les traits ne sont pas encore bien dessinés sinon celui de l'ouverture au pluralisme des fondements auparavant inexistant.

Le troisième angle de la réforme en éducation est lié à la nécessité de vouloir concilier la réforme scolaire à la réforme sociale, c'est-à-dire que la pédagogie ne peut être en contradiction avec les valeurs et l'idéologie dominante de la société; et ce sont justement les valeurs et les intérêts de la société industrielle actuelle qui font le plus obstacle à la volonté de changement scolaire.

Ce qu'il faut retenir de ces trois angles de la réforme scolaire

(7) Idem, Ibid., p. 153.

c'est que la conséquence de ce branle-bas sera de faire éclater l'unanimité de l'école jadis monolithique ayant comme principaux remparts les valeurs de l'élite et du clergé, de ses structures et mentalités désuètes. C'est en fonction de l'éclatement de cette unanimité qu'a jailli un pluralisme de valeurs, de fondements et de pratiques issu des différents points de vue de différents groupes sociaux. Cependant, aujourd'hui, ce pluralisme n'est absolu ni dans la théorie et encore moins dans la pratique; il n'y a qu'à regarder les oppositions très fortes face à la restructuration des écoles de l'île de Montréal qui vit actuellement un débat profond face au regroupement linguistique et confessionnel. C'est vingt ans après la réforme que pour ainsi dire "ressort" l'humanisme chrétien qui était malgré tout bien ancré dans le rapport Parent et qui aujourd'hui sert les arrières-gardes du conservatisme religieux très fort auprès d'un important groupe social. C'est que ,considéré comme la bible de la réforme, le rapport Parent, sous des aspects d'acceptation de changements profonds, de refonte de structures et de programmes n'a pu effacer cent ans d'histoire de conservatisme religieux.

Revenons au rapport "L'Activité Educative" qui arriva à la fin des années 60 dans un climat de réceptivité d'une société et d'un système d'éducation ouverts au pluralisme de fondement et de pratique éducative. Le modèle d'éducation organique issu du pédagogue M. Pierre Angers (S.J.) n'est donc pas étranger au milieu effervescent de la société québécoise à la recherche de nouveaux modèles. La philosophie organique basée sur les ressources internes de la personne apprenante, le s'éduquant, recoupe certains thèmes de la réforme sociale en éducation, c'est-à-dire que les deux visaient une conception de l'éducation comprise dans un sens large

qui consistait: "à reconnaître que dans la société moderne, la fonction d'éducation ne se ramène plus seulement à l'école, la famille et l'église, mais qu'elle s'est très largement étendue à une grande variété d'autres institutions..." (8)

Un autre point commun du modèle organique et de la réforme scolaire est celui du renouvellement des structures du système scolaire, de ses programmes. L'approche organique propose des programmes et des activités axés sur la personne apprennante afin que le rôle du s'éduquant et de l'enseignant soit moins confiné à l'intérieur de structures rigides.

En continuité de la réforme sociale en éducation plusieurs rapports ou publications ont alimenté la pensée québécoise en éducation, nous en présenterons quelques-uns afin de suivre le parcours de la réforme éducative jusqu'à aujourd'hui. Il s'agit du Plan S'Education, du rapport Nadeau, de la Politique de développement culturel du Québec ainsi que de la Commission Jean.

En premier lieu le Plan S'Education (1974) fut l'un des projets de recherche en éducation qui développa une réflexion similaire à celle proposée par la conception éducative organique et de son thème du s'éduquant. Il s'agit d'une réflexion basée sur le développement et la transformation de l'apprenant tout au long de son existence. Le Plan S'Education se voulait une réponse au besoin fondamental de l'homme, à savoir: apprendre à devenir et il avait pour axiome le principe de différentiation des êtres. De son côté la conception de l'activité

(8) Rocher, Guy, Op. cit., p. 177.

éducative affirmait posséder ses "propres lois qui se calquent sur la vie", cette vie est individuelle et la spécificité de cette conception, c'est que ces lois devront se calquer sur la vie intérieure de chaque apprenant.

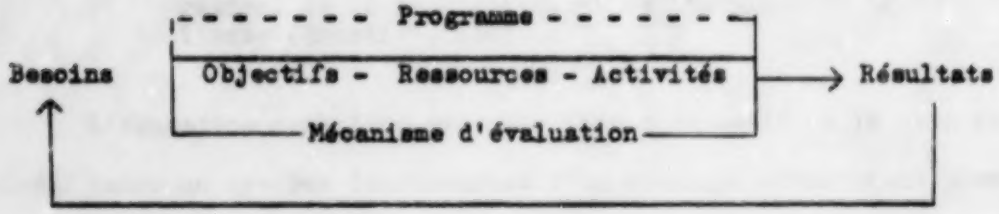
Voyons en quoi l'axiome du plan S'Education, celui de la différentiation des êtres, croise le thème du s'éduquant. Tout d'abord, les trois corollaires de cet axiome sont:

a) l'existence d'une différence dans le rythme d'apprentissage de chaque apprenant.
b) l'apprentissage qui est perçu comme une activité progressive.
c) l'inexistence d'une stratégie universelle d'apprentissage.

L'axiome de différentiation des êtres alimente le thème du s'éduquant au sens où chaque s'éduquant se distingue l'un de l'autre, comme le suggère l'appogiature "s'" qui schématise la notion de "self", de "concept de soi". Cet axiome initial du Plan S'Education et le thème du s'éduquant se rejoignent aussi par le concept d'unicité propre à chacun. Ensuite, en vertu de cette différentiation, les deux autres corollaires, soient le rythme d'apprentissage et la progression de l'activité pédagogique sont liés aux ressources propres à chacun, logées au sein du vécu et de l'expérience de la personne. Et comme ces ressources "du dedans" sont vécues à l'intérieur de chaque personne, il n'est pas possible d'uniformiser une stratégie d'apprentissage commune à tous. Tels sont les rapprochements que nous percevons entre le Plan S'Education et le modèle éducatif organique (ce plan a précédé le modèle).

Dans un autre ouvrage, soit le rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial plus connu sous le nom de "Rapport Nadeau" (1975) (9) il est possible de retracer des prolongements de la conception de l'Activité Educative: La notion de "programme" proposée par le Rapport Nadeau est dans l'esprit du Rapport du Conseil Supérieur de l'Education.

A l'intérieur du projet de formation par programme proposé par ce rapport, le programme est analysé comme un système, celui-ci forme un tout dynamique et les éléments qui le constituent en sont, les objectifs, les ressources, les activités, un mécanisme d'évaluation, ainsi que les éléments fonctionnellement reliés aux autres, les besoins et les résultats.




La dynamique du programme analysée comme système rejoint le "tout organique", c'est-à-dire que la rétroaction des résultats par rapport aux besoins rend le programme accessible au rythme et à la progression pédagogique de chacun.

Le besoin éducatif identifié par l'apprenant se transforme en objectifs et sous-objectifs,(ceux-ci sont les éléments distinctifs du programme de formation post-secondaire). Ils sont suivis d'activités qui

(9) Conseil Supérieur de l'Education, Le Collège, Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement au collégial, Québec, Editeur Officiel, juillet, 1975, 247 p.

se déroulent à l'intérieur ou à l'extérieur de l'institution scolaire; à ces activités s'adjoignent des ressources humaines, physiques, financières et des résultats qui seront l'effet obtenu de l'objectif visé, du besoin évalué. Ce programme "organique" est évalué et par l'étudiant et par l'institution; c'est ainsi que le cercle des besoins-résultats reprend.

Le modèle organique de formation par programme, c'est un modèle qui devrait fonctionner par lui-même. Le Rapport Nadeau (1975) le définit comme suit:

> "Comme système, le programme constitue un tout organique et fonctionnel qui sera la pierre angulaire de l'institution, le lieu de la préparation, de la réalisation et de l'évaluation de l'acte éducatif". (10)

L'éducation organique présente l'acte éducatif et le programme éducatif comme un système fonctionnant d'un principe structurant nommé l'organicité, ce dernier demeure l'élément-clé du "tout organique". C'est donc sous l'angle du "programme" qu'il est possible de retracer, à l'intérieur du rapport Nadeau, des prolongements de la conception de l'activité éducative.

Parler de "tout organique" tant au collégial qu'au secondaire, c'est soutenir l'option d'élargir les cadres de l'éducation et c'est dans cette voie que s'est engagée la " Politique Québécoise de Développement culturel et social" des années 1976-80.

Elargir les cadres de la formation, dépasser l'étroitesse des

(10) Idem, Ibid., p. 63.

programmes, favoriser une meilleure insertion dans la société, tels sont les souhaits formulés dans la continuité du projet de la création d'une société moderne. La prise en charge individuelle, l'apprentissage hors institution s'insèrent dans un programme de prise en charge collective où le national et le social restent présents au cours de l'évolution de la pédagogie québécoise.

Outre le Plan S'Education (1974) et le Rapport Nadeau (1975), la pensée québécoise en matière éducative et culturelle se prolonge au-travers bien d'autres rapports publiés entre 1970 et 1984, soient: "La politique de développement culturel" Tome II (1978), "L'Ecole Québécoise" (1979), "Une école communautaire et responsable" (1982), "La commission Jean" (1982).

L'apport de ces publications au niveau des objectifs et des finalités a contribué à prolonger sous certains aspects la pensée dynamique de la conception éducative organique.

"L'Ecole Québécoise" (1979) conserve les élans de l'idéal de la réforme sociale et scolaire des années 60 en ce que sa finalité et ses objectifs d'éducation gravitent autour du développement de la personne autonome, libre, créatrice. Cette personne a droit à l'égalité des chances et à la possibilité de se former de diverses manières, en divers lieux, tout au long de sa vie.

La mentalité utilitariste de l'éducation sera remise en question par la politique culturelle en éducation afin de pouvoir conserver une portée culturelle réelle; l'on connait aujourd'hui l'option du virage

technologique et informatique que le gouvernement québécois a prise...

La relance de la fin des années 70 portera en tous les cas sur la consolidation et l'approfondissement des apprentissages "authentiques" en assurant une formation de base et en insistant sur l'essor de l'éducation permanente. Ces rapports semblent dégager au moins une constante du renouveau pédagogique, de la relance: ce sera la mise sur pied du projet éducatif. Perçu comme un moyen privilégié, le projet éducatif, tout comme la formation par programme du rapport Nadeau, propose l'implication de plusieurs agents d'éducation et la possibilité d'expérimentations les plus variées.

> "La démarche du projet éducatif constitue une démarche par laquelle une école, grâce à la volonté concertée des parents, des élèves, de la direction et du personnel entreprend la mise en oeuvre d'un plan général d'action". (11)

Le projet éducatif est un élément important de la relance de cette dernière décennie puisqu'il est souple, ne repose sur aucun modèle unique mais davantage sur la responsabilité et l'autonomie du groupe engagé. L'esprit de l'activité éducative se retrouve au niveau du savoir-être, de l'organicité des acquis plutôt que dans la passivité traditionnelle du savoir-avoir; la distinction est cependant notable en ce qui relève de la progression individuelle ou de groupe. C'est-à-dire qu'il n'est plus question d'un renouveau individuel mais collectif. Ce projet collectif représente actuellement la clé du renouveau pédagogique en mettant l'ac-

(11) Ministère de l'Education, L'Ecole Québécoise: Enoncés et Politique et Plan d'action, Québec, Editeur Officiel, 1979, p. 35.

cent sur la qualité de la pédagogie, la revalorisation et la responsabilisation de l'école au sein d'une communauté vivante.

> "Revaloriser l'école, c'est s'engager à stimuler et à rendre possible l'émergeance d'authentiques projets éducatifs, portés par des communautés éducatives vivantes et responsables". (12)

Enfin dans un autre rapport, celui de la "Commission d'étude sur la formation des adultes" (1982) plus connue sous le nom de Commission Jean, se retrouve encore plus aigüe l'idée d'un apprentissage par le moyen du projet éducatif et par la formation de base de la personne apprenante adulte.

Ce rapport se présente encore dans la même veine de recherche d'un rythme et d'une progression d'apprentissage, de programmes mieux adaptés, de droit à l'éducation pour tous et à différents moments de la vie, de formation de base, bref de développement maximal du potentiel humain.

Les priorités de la Commission Jean (C.E.F.A.) portent bien sur la formation, mais plus spécifiquement sur une formation d'adultes, sur une formation initiale adéquate et sur un recyclage. Ce que la Commission Jean revendique, c'est le droit à l'éducation pour tous les adultes et l'opportunité de développer des moyens (programmes et activités) facilitant le développement du potentiel humain, de chacun. Pour la C.E.F.A., les deux conditions nécessaires afin d'atteindre ces objectifs sont directement dans la visée du développement global proposé par la relance en éducation, à savoir, le développement de la formation de base mais aussi celui du projet éducatif planifié en fonction d'objectifs propres aux besoins du

(12) Idem, Ibid., p. 39

monde des adultes.

Les recommandations de la C.E.F.A. conservent une certaine philosophie de l'activité éducative au sens où l'apprenant adulte possède un potentiel humain (l'équivalent des ressources du s'éduquant) dynamique; il est capable d'apprendre si on lui en donne la possibilité; il est prêt à explorer et déployer ses ressources pour autant qu'on lui en fournisse aussi l'occasion.

Tels sont les liens, apparentements proches ou lointains qui sont susceptibles d'être perçus entre l'évolution d'une pensée pédagogique québécoise et l'apparition d'une conception de l'activité éducative (1969-70).

Dans tous ces rapports, il est présenté une vision globale du s'éduquant, et à ceux-ci il faut ajouter une vision plus spécifique qui est relative à deux expérimentations pédagogiques beaucoup plus significatives de la conception de l'activité éducative, il s'agit des projets PEMEL et EPEL.

Le projet PEMEL (1975-76) Projet des étudiants-maîtres à l'élémentaire, posait le problème de la formation et du perfectionnement des maîtres. C'est à partir de postulats tels la présence d'un changement dans la conception de l'enseignement et de l'apprentissage chez le maître, du manque de soutien face à l'intégration de la théorie à la pratique, de la trop grande importance du modèle de transmission de connaissance au détriment de la connaissance de l'activité éducative que le projet fut mis en marche. Le projet visait à expérimenter une nouvelle formule de formation et de perfectionnement des maîtres.

Le défi principal de l'étudiant-maître était de choisir une option de

formation en adoptant une approche organique de l'activité éducative basée sur le projet personnel. Nous ouvrons une parenthèse en disant que le projet éducatif actuel n'est en fait qu'une continuité de ce projet personnel! Donc les trois objectifs de PEMEL se sont résumés comme suit:

a) que l'étudiant saisisse dans son ensemble la globalité systématique du projet (l'identification et situation de chacune des composantes dans le réseau de leurs rapports);
b) que soit développée une intervention plus appropriée face à l'expérience d'apprentissage de l'enfant;
c) que soit développé un apprentissage du processus de connaissance de l'apprenant.

Le Projet PEMEL impliquait une démarche propre à la pédagogie organique au niveau de l'organisation de la logique de la matière qui devait s'effectuer en fonction du cheminement interne et des objectifs perçus et valorisés par l'apprenant. Ce sera en situant le modèle de la personne inspirée de la psychologie perceptuelle dans un cadre organique que l'étudiant et le maître pourront progresser vers l'autonomie, l'empathie, la connaissance de soi, bref les valeurs fondamentales du développement de la personne.

Un autre projet, au sujet duquel nous reviendrons au chapitre III, fut le projet d'éducation permanente à l'élémentaire nommé projet EPEL. Le but du projet EPEL fut d'expérimenter une stratégie d'implantation de l'approche éducative organique à l'école. C'est dans l'ouvrage Ecole et Innovation (1978) (13) qu'est résumé l'ensemble de vues et des réflexions relatives

(13) Angers, Pierre, avec la collaboration de Colette Bouchard, Ecole et Innovation, Ottawa, Ed. N.E.P., 1978, 268p.

à l'innovation pédagogique telles que vécues et expérimentées à l'école St-Paul de Trois-Rivières.

Le projet EPEL se voulait tout d'abord un lieu d'application et de vérification des propositions contenues dans le rapport "Opération Départ" (1970-71). Ce projet de recherche-action s'est poursuivi sur deux plans: le plan théorique et le plan pratique. L'axe fondamental de la méthodologie du projet fut la recherche d'une interaction des deux dimensions soit le théorique et le pratique. L'outil méthodologique choisi, l'observation participante, est un aspect de la méthodologie du projet qui sera analysé plus en profondeur au troisième chapitre; ce qu'il importe ici, c'est de connaître davantage, par le biais du projet EPEL, le champ de l'activité éducative. Pour ce, il faut définir l'innovation pédagogique qui elle, a pour champ d'action le domaine de l'activité éducative et ce domaine renferme l'intervention pédagogique du maître et l'expérience pédagogique de l'apprenant; il implique aussi un environnement éducatif (par exemple dans la salle de cours). L'élément le plus important du domaine de l'activité éducative, c'est l'expérience d'apprentissage de l'apprenant qui se déroule à l'intérieur de celui-ci.

Le but du projet d'innovation, ce sera d'améliorer la qualité de la relation que l'apprenant entretient avec son objet d'étude, disons la relation sujet-objet. Même si le projet se poursuit sur deux plans, le théorique et le pratique, et que des compléments importants sont apportés à la théorie de l'activité éducative organique, la question principale de la recherche-action du projet EPEL ne se posera pas au plan de la théorie: "Il s'agissait de savoir si le modèle d'activité proposé à la fois par le

Conseil Supérieur et par l'Opération Départ (Montréal) était réalisable dans l'institution scolaire du Québec, s'il était applicable dans une école publique ordinaire"... (14)

Il s'agissait donc de savoir si cette conception de l'éducation serait "opérationnalisable" et surtout de trouver les modalités afin de pouvoir passer d'une conception mécaniste (traditionnelle) à une conception organique (nouvelle) de l'éducation sans retarder le cheminement d'apprentissage des élèves et sans distraire le travail du maître engagé dans le projet.

Ce sont là les objectifs du projet de recherche-action EPEL où l'innovation consistait à insister en premier lieu sur l'expérience d'apprentissage de l'apprenant en le plaçant au centre de l'activité éducative. L'activité éducative sous-tend une plus grande implication de l'apprenant par l'exploration et le déploiement de ses ressources propres, c'est la voie éducative organique afin d'être un s'éduquant.

Soulignons finalement que l'expérience d'innovation pédagogique du projet EPEL quoique élaborée sans référence préconçue au dire des auteurs, reposait nécessairement sur un cadre théorique constitué sur la base d'un champ conceptuel et propositionnel auparavant élaboré en dehors de la pratique. (A titre d'exemples: l'opposition extérieur/intérieur, mécanique/organique, moyen/fin, structure/sens).

C) Survol d'influences européennes et américaines:

A ce tour d'horizon de différents rapports et expérimentations qui

(14) Idem, Ibid., p. 22

ont alimenté la pensée québécoise en éducation, de la réforme éducative à nos jours, il faut aussi ajouter les diverses influences tant européennes qu'américaines auxquelles le Québec s'est ouvert. Le modèle éducatif organique, nous le répétons, est issu d'une société contrainte de s'ouvrir à plusieurs influences étrangères et à inventer de nouvelles règles de conduite face au pluralisme des valeurs qui la pénètre.

Nous avons essayé de ne retenir seulement que les influences ayant été pertinentes à l'évolution de la pensée pédagogique au Québec ainsi qu'à l'élaboration de la conception de l'activité éducative.

En ce qui concerne les influences européennes, nous retiendrons les mouvements dits de l'éducation nouvelle et de ses méthodes actives qui ont eu comme origines lointaines, théoriques et philosophiques, les écrits de Jean-Jacques Rousseau (Emile), de Pestalozzi, de Herbart et de Fröbel. La pratique en institution de l'éducation nouvelle s'est ancrée à la fin du XIXè siècle en Angleterre dans un contexte idéologique évolutionniste où une nouvelle conception de l'homme basée sur l'énergie de l'être émerge peu à peu. Il y aura A.S. Neill (1921) et l'école libre de Summerhill. En Suisse, la pratique de la pédagogie moderne est connue par Ferrière (1899), en Belgique par Decroly (1907) et en Italie avec Maria Montessori (1907) et son modèle expérimental (c'est-à-dire le réajustement entre l'intuition, l'observation de l'enfant et les règles tirées au fur et à mesure).

En Suisse, Piaget (1924-35) développe une critique des méthodes actives et de leurs fondements (étude du langage chez l'enfant, sur des structures logiques de l'intelligence).

Bref, c'est le déblocage face au rôle dynamique de l'apprenant et la concrétisation de ce qu'il est convenu d'appeler la "révolution copernicienne en éducation", où l'enfant doit être perçu comme l'expression d'un dynamisme, d'un être d'énergie actif au centre du processus d'éducation. Voici une définition de la révolution copernicienne en éducation qui la restitue dans son contexte initial; elle est de M. A. Bloch;

> "Les méthodes et les programmes gravitant autour de l'enfant et non plus l'enfant tournant tant bien que mal autour d'un programme arrêté en dehors de lui" (15)

Si nous passons aux influences américaines pertinentes, nous pourrions débuter avec Yvan Illich et son principe "d'inversion des institutions". Pour Illich (16) l'école est un lieu parmi tant d'autres pour apprendre, désapprendre et réapprendre... Celle-ci doit se plonger au coeur du quotidien dans l'action d'une société polymorphe. C'est un apprentissage hors murs où le diplôme ne peut plus représenter une finalité en soi puisque l'objectif d'apprentissage est "d'être" au sens global et comme il le dit si bien "chacun de nous est responsable de sa déscolarisation" s'il veut apprendre tout au long de sa vie.

Le courant d'Illich s'insère dans un autre beaucoup plus grand, celui de la contre-culture dans le sens où il s'y exprime une réaction contre la "culture savante" et une valorisation de la "culture populaire" diffusée dans les domaines de l'art (littérature, chanson).

(15) Bloch, Marc-André, Philosophie de l'Education Nouvelle, Paris, Presses Universitaires de France, 1968, p. 25.

(16) Illich, Yvan, Une société sans école, Paris, Seuil, 1971, 187 p.

Le rejet du fonctionnalisme par la contre-culture s'appuie sur un type d'ouvrage comme par exemple celui de Théodore Roszak dans "Vers une contre-culture" (17). Le phénomène de la contre-culture favorise le "savoir-être" plutôt que le "paraître" et le "savoir-faire" en valorisant des tendances comme le retour à la vie intérieure (Zen), le désir de réconciliation de l'individu avec lui-même, de l'artifice. C'est en fait l'opposition ouverte aux valeurs organisationnelles, technocratiques.

Il y eut aussi la vision d'une personne globale, le "holisme". Avec la personne perçue comme "holon", il n'existe pas de dichotomie entre la personne et la société, l'on ira même jusqu'à substituer le terme de communauté à celui de société. L'être humain se développe en participant au développement de tous et de tout, il devient le "nous". L'expression de "holon" est issue d'Arthur Koestler où la personne est unique et le tout en étant une totalité, il devient possible de surmonter la fragmentation et l'aliénation de l'homme et lui donner un sens de la vie.

Un autre courant de l'influence américaine sera celui de la "Progressive Education" de Dewey dont la doctrine s'appuie sur l'observation directe des faits tant psychologiques que sociologiques. Dewey voudra démontrer la nécessité pour l'enfant de faire sien son environnement, c'est-à-dire de l'adapter à ses besoins tout en évitant de placer l'enfant hors de l'expérience. C'est que la démarche pédagogique ne peut être forcée par des contraintes externes, elle doit être intégrée aux besoins et objectifs pédagogiques de l'enfant.

(17) Roszak, Théodore, Vers une contre-culture. Réflexions sur la société technocratique et l'opposition de la jeunesse, Paris, Stock, 1970, 318 p.

C'est aussi cette idée d'une pédagogie centrée sur le progrès de l'enfant, sur la spécificité de chaque apprentissage qui donna naissance au "Plan Dalton". Ses principes institués par Helen Parkherst (1911)reposaient tout d'abord sur la liberté d'apprentissage et ensuite sur la possibilité que chaque enfant développe les facultés spontanées qui lui sont propres. Cette liberté se restreint cependant au choix des items proposés à l'intérieur du programme pré-sélectionné. Ce plan voulait concilier l'apport positif des deux systèmes scolaires, le traditionnel et le nouveau.

A la suite de l'école fonctionnelle inspirée d'une philosophie de l'expérience,plusieurs cliniciens,des psychologies existentialistes,ont joué un rôle important dans la montée d'une pédagogie moderne dite progressiste aux U.S.A. Ce qu'il est convenu d'appeler "The third force" ce sera le mouvement des psychologies existentialistes qui reflèteront une pensée à mi-chemin entre la psychanalyse sondant le "moi profond" et le behaviorisme expliquant la réalité humaine en termes de comportements observables (externes, primat de l'extériorité). Le modèle de l'activité éducative et plus généralement celui de la pédagogie non-directive se sont largement inspirés des psychologies existentialistes.

La psychologie perceptuelle issue du courant humaniste et son rejeton "la non-directivité" orientent une conception centrée sur le vécu: c'est l'affirmation du "je", de l'idéologie du "growth" et de l'actualisation du potentiel humain de chaque individu.

Les fondements de l'activité éducative sont issus en bonne partie de la psychologie existentialiste et plus spécifiquement de la psychologie perceptuelle; ce chapitre ne pourrait se terminer sans qu'on y fasse

référence.

C'est par le biais d'une brève analyse du concept de soi et des liens entre ses dérivés et le modèle de la personne humaine de l'éducation organique que nous ferons d'une pierre deux coups: il s'agira de saisir davantage le contenu de l'appogiature "s'" qui schématise la notion de "self" et de démontrer comment l'évolution du concept de soi a mené à la réalisation du modèle descriptif de la personne issu de la psychologie perceptuelle.

Avant de débuter l'exploration de la notion de "self",par prudence , une explication est de règle. C'est que la littérature relative au concept de soi est inépuisable et le choix d'explorer le modèle descriptif de la personne humaine issu de la psychologie perceptuelle a été guidé par les exigences de cette recherche. La référence finale à l'évolution du concept de soi semblera sans doute trop exclusive ; la raison en est simple : le modèle de la personne humaine présenté dans "L'Opération Départ" (qui est un ouvrage capital afin de connaître le s'éduquant) avait comme source première plusieurs dimensions de la psychologie perceptuelle. Il y avait une filiation à établir entre l'évolution du concept de soi, le modèle psychologique de la personne en psychologie perceptuelle et le modèle du s'éduquant présenté dans L'Opération Départ".

Il est évident que ce modèle psychologique ne couvre pas toutes les dimensions de la personne humaine (être juridique ,biologique , social ,etc.) et qu'il ne faut pas à tout prix privilégier le courant de la psychologie existentielle. C'est seulement que la notion de"personne humaine" telle que développée par le modèle organique y réfère et qu'elle semble pertinente au sujet en cours: l'étude du s'éduquant et de son modèle organique .

## CHAPITRE I.I

### Le self, le concept de soi

(Evolution du concept de soi et lien avec le modèle organique)

I Evolution du concept de soi.

II Les dérivés du "self" et un aspect du modèle éducatif organique.

### I Le self: évolution du Concept de soi:

Le Self traduit par le concept de soi est schématisé dans l'appellation du s'éduquant par l'appogiature "s'". Le but de cette appogiature est d'attribuer, un rôle, une fonction, une finalité spécifique à la personne qui apprend. C'est dire que cette appogiature agit comme un signe annonciateur d'un changement, d'une transformation pédagogique. C'est le contenu que nous saurons lui donner qui sera l'indice de cette transformation. Autrement dit, notre interrogation pour cette section portera sur la recherche des antécédants que renferme le "s" et aussi sur le lien que nous saurons effectuer entre certains thèmes qui en dérivent et celui du s'éduquant.

C'est en premier lieu par l'histoire et l'évolution du concept de soi que nous ouvrons notre porte d'entrée. C'est par l'observation évolutive de l'expression de soi et de la conscience intérieure au travers le temps que nous essaierons de connaître et de comprendre le concept du self traduit par le concept de soi.

Le self est au point de départ une notion qui renferme plusieurs significations et se rattache à plusieurs termes. Nous ne croyons pas nécessaire de les analyser de façon exhaustive mais plutôt, de voir en quoi le cheminement du self vu au travers certains auteurs, renferme une notion d'intériorité. La saisie de cette notion est importante afin de se donner les moyens de vérifier plus tard la primauté des ressources internes de la personne comme règle de structuration du modèle organique. (a)

Voyons d'abord quelques considérations historiques relatives au concept de soi.

C'est dès l'Antiquité que nous pouvons relever une théorie du soi. Certes, ils ne la nommèrent pas ainsi, mais Socrate et Platon se sont intéressés à la connaissance de l'homme. Sans parler du "soi", ils référaient à l'âme pour décrire cette conscience profonde que l'homme a de son monde intérieur. Le "Connais-toi toi-même" de Socrate incitait à une prise de conscience de soi, à une connaissance de soi par la découverte de l'âme (l'accès au monde des idées).

Au XVIIIè siècle, Jean-Jacques Rousseau parle des ressources contenues dans la nature et la bonté naturelle de "Emile". Pour Emile, la liberté de vivre agit au travers la nécessité d'une "expression de soi". Pour Rousseau, l'éducation est une "dénaturation" et l'éduqué devra reconquérir cette nature, c'est-à-dire son essence, à l'aide d'une prise de conscience de soi, d'une expression de soi. (b)

"Il s'agira pour l'homme de se réapproprier sa propre nature". (18)

(18) Debesse, Maurice, Mialaret, Gaston, Traité des Sciences Pédagogiques, Tome I, Paris, Presses Universitaires de France, p. 93-94.

(a) notes explicatives en fin de chapitre.

Ce sera la psychologie américaine, à l'aide de William James (1890) qui s'intéressera vraiment au concept de soi. Dans son ouvrage intitulé "Principles of Psychology ", James y définit le soi comme suit: "La somme totale de tout ce qu'il (l'individu) peut appeler sien". (19)

Le soi apparaît donc comme un concept psychologique déterminant de la personnalité de l'individu et forme un "tout" des éléments appartenant à l'individu. (c)

Le soi spirituel constitue pour James "le plus central de tous les sois", à savoir les facultés, les dispositions, les intérêts, les aspirations de la personne, c'est en fait le soi qui se situe au sommet de sa hiérarchie.

William James (1890) dit:

> "Je suis certain que ces mouvements céphaliques sont les parties de mon activité la plus intérieure et dont je suis le plus distinctement conscient".

Par la suite, le caractère social du soi se manifesta. Georges-H. Mead (1934) rechercha l'influence du milieu social dans le processus de structuration du concept de soi: c'est-à-dire de quelle manière ce concept était influencé par l'environnement.

Pour Mead, le soi social s'est défini comme suit:

> "(...) le soi, perçu en tant que fruit de l'inte-

(19) James, William, Principles of Psychology , N.Y. Holt, cité dans René l'Ecuyer, Le concept de soi, Presses Universitaires de France, Paris, 1975, p. 17.

> raction sociale, apparaît comme un produit de la société et devient alors une sorte d'introjection (d) de la façon dont les autres me perçoivent" (20)

Mead ne réfère qu'indirectement à l'activité interne du soi et ceci lorsqu'il parle d'introjection. Il définit l'homme comme relationnel au point de départ. C'est que l'expression de soi est présente, mais elle ne saura se réaliser qu'en interaction avec le social.

Ainsi, se sont développées avec Mead et d'autres tels, Wallon (1959) et Gordon (1968), des théories psycho-sociales relatives au soi. (e)

Des théoriciens de la psychologie "organismique" des années 50, nous retenons comme significatifs d'une influence, Goldstein et Maslow. Ils ont eu une influence sur la description du modèle humain contenu à l'intérieur de l'approche organique. (21)

Selon Goldstein, l'organisme est mû par un besoin nommé: "actualisation de soi". C'est-à-dire que "la tendance à l'actualisation de soi agit de l'intérieur et surmonte les difficultés nées de l'opposition avec le monde" (22) (f).

Cet auteur amène aussi une donnée importante, celle de considérer l'organisme sous la représentation d'un tout unifié.

(20) L'Ecuyer, René, Le concept de soi, Paris, Presses Universitaires de France, 1978, p. 15.

(21) Le modèle est adapté par Y. St-Arnaud dans La personne humaine, Ottawa, 1974, 199 p.

(22) Goldstein, Kurt, The organism, N.Y. Americain Book Co. 1939, p. 305, cité par Ginette Plante dans "le concept de soi de l'underachelver intellectuellement doué", Trois-Rivières, U.Q.T.R., 1978.

Abraham Maslow (1945) traite lui aussi du soi en référant à une variante de l'actualisation de soi qu'il nomme "la réalisation de soi". Cette expression suggère une dynamique de l'intériorité humaine, elle se définit comme suit: "L'acceptation et l'expression du noyau intérieur ou soi, la réalisation des capacités et potentialités latentes, le plein fonctionnement, la valeur de l'intériorité humaine et personnelle." (23)

L'importance du soi, revient avec Gordon Allport (1955). Celui-ci croit pouvoir simplifier en un seul terme, celui de "proprium", les nombreuses appelations qui définissent le "concept de soi".

> "Le proprium inclut tous les aspects qui lui (notre personnalité) donnent son unité intérieure." (24)

De la psychologie organismique, il y a aussi le clinicien/pédagogue C. Rogers et son approche non-directive (centrée sur le patient) en psychothérapie qui influença le développement et l'application de la psychologie perceptuelle à l'intérieur du domaine pédagogique. Rogers demeure une source importante des pédagogues "organicistes".

Goldstein, Maslow et Rogers sont les figures qui furent initiatrices du mouvement appelé: "La troisième force". C'est dire comme nous l'avons évoqué précédemment que le mouvement humaniste en psychologie est né d'une opposition face à l'école behavioriste et face à l'école psychanalytique.

(23) Maslow, Abraham, Vers une psychologie de l'être, Paris, Fayard, 1968, p. 224-225.

(24) Allport, Gordon, Becoming, New Haven, Yale Univers. Press, 1955, p. 40, dans Ginette Plante, op. cit., p. 7.

Ce mouvement concevait la personne humaine comme un être actif et conscient.

Chez Rogers, tout comme chez Goldstein, un des facteurs déterminants pour comprendre les potentialités humaines est "la tendance à l'actualisation". Cette tendance est perçue comme capitale afin de comprendre le devenir humain et permettre ainsi une description de la personne:

> "La personne humaine est en son fond une tendance à l'intégration des différents éléments, à l'actualisation de soi, à la relation avec autrui". (25)

Mais la définition du soi chez Rogers est phénoménale, c'est-à-dire que le soi agit au niveau du conscient de l'être, cette nuance du soi se définit comme suit: "... une configuration organisée de perceptions du soi, admissibles à la conscience..." (26)

Il faut ici spécifier que le modèle descriptif de la personne humaine utilisé dans la prochaine section de ce chapitre réfère à la fois au soi conscient et au soi inconscient. Ceci limite l'influence de C. Rogers quant à l'élaboration proprement dite du modèle de la personne humaine contenu à l'intérieur du modèle éducatif organique: du moins cet aspect du concept de soi ne sera pas déterminant afin d'identifier les principaux éléments qui dérivent du "self" (g)

Il faut voir chez Allport et Rogers ce même rôle dynamique du soi dans la personnalité. L'ambiguité de la définition du "soi" relevait de sa double signification de "soi phénoménal" et de "soi non phénoménal". Le

(25) Rogers, Carl, Le développement de la personne, Paris, Dunod, 1970, p. VIII (préface), 286 p.

(26) L'Ecuyer, René, op. cit., p. 15.

premier, nous le savons, réfère à l'ensemble des perceptions conscientes de l'individu et le second réfère à la partie inconsciente de la personne, celle qui fut l'objet de la psychanalyse. Les différentes terminaisons ainsi que les différentes définitions rattachées au "self" rendent ce terme difficile à saisir. Le concept de soi, tel qu'il se définit par la conscience de son intérieur et l'expression de soi, ne devait-il être perçu qu'au niveau conscient?

Combs (1961) tenta un effort de réconciliation et décrivit une conception de soi à deux niveaux de conscience:

> "Le point de vue perceptuel, tel qu'il l'a toujours compris, considère cependant que le comportement est une fonction du champ phénoménologique qui inclut tous les niveaux de la personne." (27)

Combs en incluant les deux niveaux s'associe à l'option perceptuelle telle qu'elle est présentée à l'intérieur du modèle descriptif de la personne humaine. Ce modèle fut développé au Québec par Y. St-Arnaud et repris par les concepteurs de l'Opération Départ.

Outre le débat sur les différentes appelations du concept de soi, une préoccupation fut commune à la plupart des auteurs, de Socrate à Combs, ce fut celle de révéler la prise de conscience graduelle que chaque individu a eu de son univers intérieur.

Il est maintenant à propos de retenir (4) quatre éléments significatifs du concept de soi.

(27) Combs, dans Ginette Plante, op. cit., p. 15.

1) Chez James et Goldstein : : la totalité de la personne.

2) Chez Allport, Rogers et Combs : le rôle dynamique du self.

3) Chez Goldstein , Maslow et Rogers: l'actualisation de soi.

4) Chez Combs : l'idée du soi phénoménologique qui inclut les deux niveaux. (conscient et inconscient).

Ce sont les thèmes majeurs retenus de l'historique et de l'évolution du concept de soi , ceux-ci reviendront au chapitre deux (11), au moment où sera analysé le registre conceptuel propre au thème du s'éduquant. De plus, ces éléments dérivés du concept de soi ne seront pas nécessairement analysés dans cet ordre.

Quant à la démarche qui suit , elle a pour but de renforcer l'influence qu'ont eue à titre d'antécédants les thèmes dérivés de l'évolution du concept de soi. Il s'agit maintenant d'effectuer un lien entre ces thèmes dérivés du concept de soi et un aspect du modèle éducatif organique , celui qui décrit la personne humaine .

## II Les dérivés du"self"et un aspect du modèle éducatif organique :

Afin de se familiariser avec le thème du s'éduquant et aussi afin de vérifier les sources puisées au sein de la psychologie perceptuelle ,nous désirons dans cette section effectuer un rapprochement entre les dérivés du self relatifs à la conscience intérieure, à l'expression de soi et le

modèle descriptif de la personne. Ce modèle est un des aspects de la théorie organique en éducation mais surtout son point de départ puisque c'est de ses prémisses que dépendra la position du s'éduquant au sein du modèle organique. (subjectivité, dynamique de croissance, "déterminisme interne spontané").

Un effort de synthèse de la section précédente, soit l'analyse du "self-concept", nous amène à faire ressortir, nous le rappelons, au moins une constante du concept de soi: la notion d'intériorité propre à chaque personne. A travers l'évolution du concept de soi, un élément demeure présent dans la pensée de ces auteurs, c'est la prise de conscience que chaque individu a de son univers intérieur. Soit donc successivement, dans les perspectives historiques que nous venons d'évoquer: par la découverte de son âme, le processus de renaturation, par le soi spirituel, le soi social et enfin l'actualisation et la réalisation de soi.

C'est au terme de cette parenthèse explicative qu'il nous paraît opportun de présenter la démarche suivante afin d'effectuer les liens appropriés entre l'expression de soi et le modèle descriptif de la personne.

En premier, il s'agit de dégager les éléments significatifs de l'évolution du concept de "soi" qui sont retenus chez certains auteurs. Et ensuite les associer aux trois (3) dimensions du modèle de l'organisme humain contenus dans la conception éducative organique. Cette conception éducative qui développe le thème du s'éduquant en relation avec l'environnement est présentée dans le Tome II de l'ouvrage "L'Opération Départ".

Ces éléments retenus seront présentés sous forme d'énoncés; au nombre

de (4), ils sont en rapport avec leur auteur:

a) la totalité de la personne - (James, Goldstein)

b) le rôle dynamique du self - (Allport, Rogers, Combs)

c) l'actualisation de soi - (Goldstein, Maslow, Rogers)

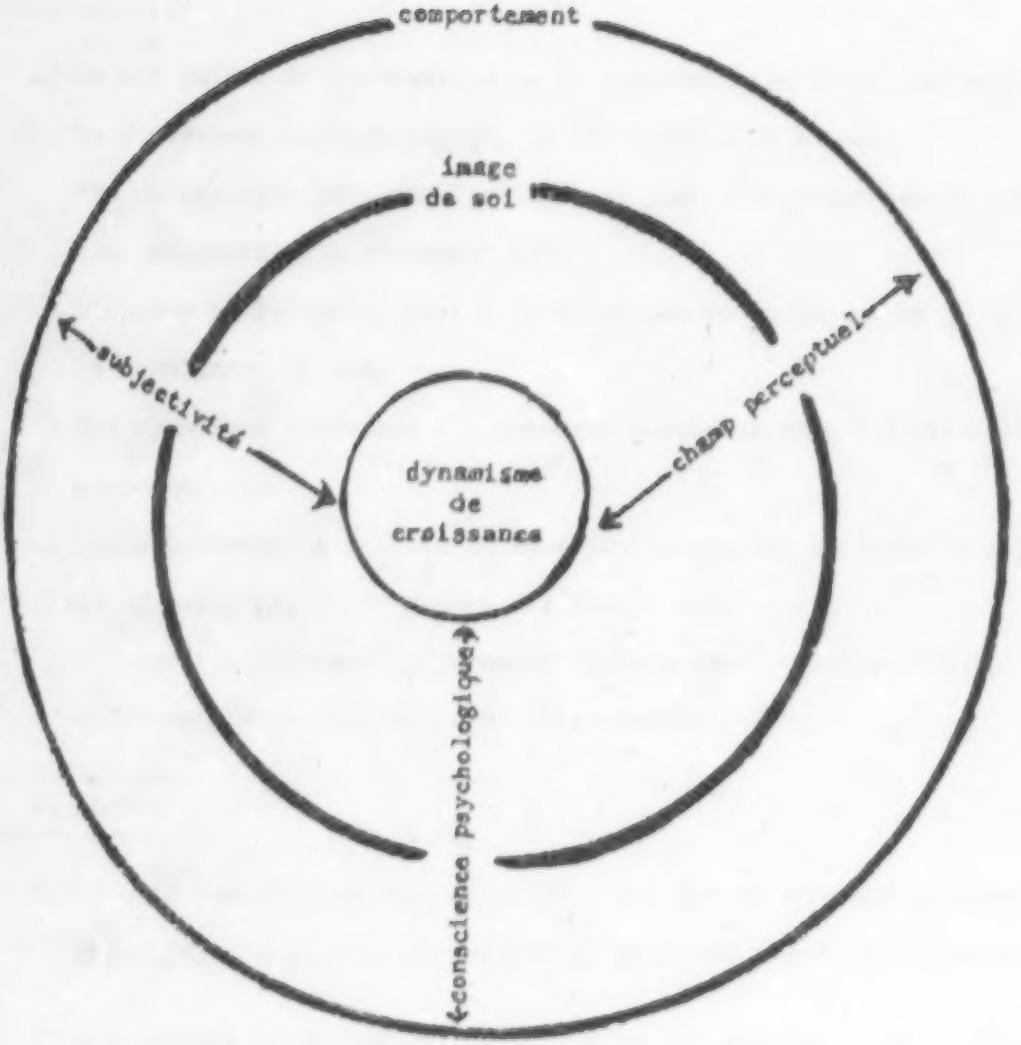
d) le soi phénoménologique incluant les deux niveaux - (Combs)

Ces éléments qui ressortent de l'évolution du concept de soi sont les plus significatifs et les plus propres à être formulés en énoncés. Ce sera à l'intérieur des dimensions du modèle (28) de l'organisme humain que nous chercherons les corollaires qui s'y rattachent. Voici brièvement l'explication de ces trois dimensions: en premier, le comportement est défini par "l'ensemble des réactions observables objectivement". En second, le champ perceptuel et la perception, réfèrent respectivement à "l'univers subjectif de la personne" et à la "signification que la personne donne à ce qui se passe en elle et autour d'elle". La troisième dimension est la dynamique de croissance qui est conçue comme le "foyer d'énergie qui anime la personnalité". Il faut aussi définir l'organisme comme la "personne globale dans laquelle s'intègre les différents éléments que révèle l'analyse".

(28) Ce modèle issu de la psychologie perceptuelle est tiré de l'ouvrage de Yves St-Arnaud, Essai sur les fondements psychologiques de la communauté, Montréal; Les Editions du Centre interdisciplinaire de Montréal, 1970, 135 p.

DIAGRAMME 2

Modèle de l'organisme humain.[29]




(29) Y. St-Arnaud , op. cit. , p. 11 .

Voyons en quoi les éléments dérivés du cheminement du "concept de soi" qui sont présentés sous forme d'énoncés, se rapprochent des trois (3) dimensions du modèle ——| a) le comportement,
——| b) le champ perceptuel et la perception
——| c) la dynamique de croissance.

1er Enoncé

a) Le soi relève de la totalité de la personne; cet énoncé se rattache à la dimension du comportement, le 1er corollaire en est:
"En psychologie perceptuelle ce n'est jamais un comportement isolé (...) qui caractérise la personne" (30)
L'énoncé se rattache aussi à la dimension de la dynamique de croissance, le corollaire en est:
"Un dynamisme intérieur ... qui rend compte de tous les phénomènes de la personne". (31)
Troisièmement, la définition même de l'organisme implique la globalité de la personne; le troisième corollaire est:
"L'organisme désigne la personne globale dans laquelle s'intègrent les différents éléments que révèle l'analyse". (32)

2e Enoncé

b) Le self renferme un rôle dynamique; cet énoncé réfère à la dimension du champ perceptuel. La perception du monde extérieur et la perception de

(30) Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, Angers, Pierre, Aubry, André, Baril, Jean-Marc, Landry, Antoine, Plante, Gérard, Opération Départ, Livre II, Québec, Février,1970, 199 p.

(31) Idem, Ibid., p. 15

(32) Idem, Ibid., p. 16

soi-même sont désignées par "l'image de soi" où toutes les perceptions (internes et externes) sont en continuelle mouvance; voici le corollaire:

> "Cette configuration se trouve en continuel état de changement: autrement dit, elle est toujours changeante, bien qu'elle soit toujours organisée et cohérente." (33)

3e Enoncé

c) L'actualisation de soi est un but de l'être: l'énoncé recoupe les trois dimensions du modèle puisque l'idée d'une séparation à l'intérieur de l'homme est rejetée au point de départ.

Son corollaire est celui-ci:

> "Les trois dimensions apparaissent ainsi comme trois facettes d'un même organisme qui évolue et croît, selon son dynamisme propre, vers la pleine actualisation de lui-même". (34)

4e Enoncé

d) Le soi phénoménologique inclut les deux niveaux: l'énoncé rejoint l'explication du champ perceptuel où "on distingue la perception du monde extérieur et la perception de soi-même". Le modèle de l'organisme humain accepte les deux sois; le phénoménal (perceptions dont l'individu est conscient) et le non phénoménal (partie inconsciente du concept de soi). Corollaire 1:

(33) O.D., Tome II, op. cit., p. 14, La notion de champ perceptuel est proche de la définition du concept de soi de Combs à la p. 32. et de celle de Rogers à la p. 31.

(34) Idem, Ibid., p. 16.

> "Elle (la perception se rapportant à soi même et à autrui) est disponible à la conscience encore qu'elle ne soit pas nécessairement consciente". (35)

Cet aspect du soi qui présente les phénomènes (activités d'apprentissage ou autres) conscients ou non, se rattache aussi à la "dynamique de croissance". Le 2e corollaire est:

> "Il s'agit (la dynamique de croissance) d'une notion abstraite, induite à partir des données observables du comportement (...) et de l'image de soi. L'exploration de l'image de soi oriente vers une zone qui échappe à la conscience psychologique". (36)

Ce système d'énoncés basé sur des thèmes dérivés du concept de soi nous présente la personne humaine comme un tout dynamique et organisé.

(35) Idem, Ibid., p. 14

(36) Idem, Ibid., p. 15

La recherche de corollaires à l'intérieur du modèle descriptif de la personne soutenu par la conception organique met davantage en évidence l'apport principal du concept de soi à la formation du modèle de la personne de la conception organique et à son thème du s'éduquant.

Ce modèle sera le point de départ de l'élaboration du système propositionnel contenu dans l'ouvrage de "l'Opération Départ". Certains thèmes tels l'intériorité, le tout organique, l'actualisation, la subjectivité et le champ perceptuel reviendront dans le système de propositions puisque c'est celui-ci qui constituera le discours principal de l'activité éducative ainsi que le registre conceptuel du thème du s'éduquant. Ce thème renferme plusieurs idées qui à la fois se recoupent et se distinguent. Nous nous proposons avant tout d'identifier et d'analyser les concepts fondamentaux à la compréhension du modèle organique.

Cette analyse argumentative est le but du chapitre suivant afin de faire ressortir deux règles nécessaires à la formulation de notre première hypothèse ou question de recherche qui dit: Il y a difficulté de concilier la primauté des ressources internes du s'éduquant avec l'exigence de l'interaction pédagogique.

A partir de cette hypothèse, nous chercherons à déterminer en quoi ces deux règles présentes à l'intérieur du même modèle éducatif sont difficilement compatibles.

Existerait-il une part d'idéalisme dans la finalité même de l'activité éducative? Car il s'agit là précisément d'un reproche qui a souvent été adressé à cette conception. Nous nous efforcerons donc d'examiner aussi dans quelle mesure cette critique est fondée.

## NOTES

a) La connaissance et la compréhension de ce préfixe "self" sont importantes afin de saisir l'une des règles contenues dans l'hypothèse de travail développée au chapitre II.

b) Cependant, cette renaturation et cette transformation de l'éduqué conserve un but précis, celui de la formation de "l'homme social". Cette assertion ne nie pas que l'expression de soi soit l'une des voies afin d'atteindre ce but ultime.

c) James nomme les composantes du soi comme étant des constituantes du soi. Il en a identifié quatre (4) principales; le soi matériel, le soi social, le soi spirituel et l'égo, sorte de continuité des divers soi.

d) L'introjection désigne l'incorporation imaginaire d'un objet ou d'une personne.

e) Dans la même veine, Lewin (1935) et sa théorie du champ social investiga le soi en tant que facteur structurant de la personnalité. C'est-à-dire, le soi perçu en tant que thème organisateur des divers magnétismes du champ psycho-social.

f) D'après Goldstein, l'énergie vient d'abord de l'intérieur pour ensuite affronter les difficultés d'influence externe.

g) Résumons le concept de soi chez Rogers en disant qu'il réfère à l'aspect conscient de la personnalité et que le comportement est déterminé par

la tendance à l'actualisation et le concept de soi. Le comportement prend sa source dans cette tendance à l'actualisation et la notion de soi; c'est donc de l'intérieur que se développera la personnalité pour devenir,en langage rogérien,vraiment authentique.

## CHAPITRE II

### Le registre conceptuel du s'éduquant

(Le s'éduquant est une catégorie d'idée)

Le chapitre précédent avait pour but de nous introduire aux contours du thème du s'éduquant et d'amener graduellement l'idée d'une conscience de son monde intérieur, d'une expression de soi. Le thème du s'éduquant n'a été principalement entrevu jusqu'ici que par le biais d'un contexte historique et social québécois ainsi que par un rapprochement avec les psychologies existentielles, plus spécifiquement la psychologie perceptuelle.

Ce présent chapitre visera davantage à nous initier aux différentes catégories d'idées qui recoupent le thème du s'éduquant et en constituent plus précisément le registre conceptuel. L'analyse des différents concepts adjacents au thème du s'éduquant a pour but, dans un premier temps de fournir les données nécessaires à la mise en relief de deux règles spécifiques au thème du s'éduquant, de son modèle éducatif organique. Cette analyse devra, dans un deuxième temps, nous amener à développer une argumentation suffisante afin de démontrer théoriquement qu'il y a difficulté de conciliation des deux règles.

C'est de cette difficulté que naîtra notre première hypothèse qui est celle-ci: "L'importance première des ressources internes du s'éduquant est une règle qui sous certains aspects, s'ajuste difficilement avec une autre règle, celle de l'interaction pédagogique telle que présenté par le concept

d'unité minimale."

La difficulté de rencontre des concepts propres à chacune des règles et le rôle que ceux-ci auront à jouer dans l'articulation du modèle organique constituent la problématique initiale du thème du s'éduquant.

Il est important avant d'expliciter les concepts qui ont prévalu à la formation de chacune des règles, de situer les deux pôles présents à l'intérieur du modèle éducatif organique.

D'un côté l'approche éducative organique fut popularisée, comme nous l'avons déjà dit, par la publication du rapport nommé l'Activité Educative (1969-70). Le titre du rapport en appelait d'une conception de l'activité éducative basée, avant tout, sur l'action et l'énergie des ressources internes propres à chaque personne. Tout comme le Plan s'Education, Le Rapport Nadeau et la Commission Jean, l'activité éducative procède d'un cheminement individuel, centré sur la personne apprenante:

> "L'activité éducative se donne pour tâche d'éveiller et de libérer les ressources intérieures de la personne". (1)
>
> "Elle est le fruit d'un cheminement individuel." (2)

Le s'éduquant qui désigne la personne apprenante est mû par l'action et l'énergie de ses propres ressources internes, de son expérience, de son vécu. Cette conception éducative basée sur les ressources profondes de

(1) Conseil Supérieur de l'Education, L'Activité Educative, Rapport Annuel 1969-1970, Ed. Officiel Québec 1979, 75 p.

(2) Bertrand, Yves, Modèles Educationnels, Montréal, U.D.M., 1974, p. 17.

l'être constitue, croyons nous, un premier pôle du processus éducatif.

Le second pôle est lié à la publication du Tome II d'un rapport déjà cité nommé "L'Opération Départ" (1968-69). Ce rapport, à l'aide d'un système de propositions, présente toujours une conception organique de l'activité éducative mais où, cette fois, le s'éduquant suppose la présence d'un environnement éducatif. C'est-à-dire qu'au s'éduquant doit être couplé un environnement qui favorise son développement. C'est le modèle interactionnel de l'activité éducative bâti par le même auteur M. Pierre Angers, ce modèle postule la nécessité de coupler un environnement à l'action des ressources internes du s'éduquant et de promouvoir chez le s'éduquant l'émergeance de ces ressources internes.

> "C'est dans l'interaction avec l'objet étudié, interaction intense prolongée et fécondante, que le s'éduquant déployant ses puissances créatrices, construit ses compétences (...)" (3)

Ce sont donc entre ces deux pôles qu'oscillent le phénomène éducatif organique et son thème du s'éduquant. La démarche de ce présent chapitre consiste nous le rappelons à tendre vers une compréhension du thème de s'éduquant en démontrant théoriquement l'incompatibilité (sous certains aspects) de ces deux pôles qui correspondent, somme toute, aux deux règles de notre hypothèse.

Donc pour une compréhension du thème du s'éduquant, il faut voir que celui-ci n'agit pas seul en tant que concept au sein du phénomène éducatif

(3) Angers, Pierre, Les Modèles de l'Institution Scolaire, Centre de Développement en environnement scolaire, U.Q.T.R., Trois-Rivières, Janv. 1976, 96 p.

organique.

Des thèmes connexes gravitent autour de ce thème central du s'éduquant; notre analyse retiendra ceux-ci: le s'éduquant lui-même qui recoupe l'idée d'expert du choix des objectifs et de l'évaluation des activités d'apprentissage, bref de l'apprentissage authentique. L'agent coopérateur à titre de ressource seconde et élément de l'environnement éducatif. L'interaction qui recoupe le concept d'unité minimale et assure la dynamique du couple s'éduquant-environnement éducatif. Ensuite le processus éducatif et sa finalité que recoupent les concepts d'actualisation et de dynamique de croissance. Et enfin, l'organicité à titre de concept organisateur qui assure la motricité du modèle organique, de l'activité éducative.

C'est à l'aide de l'analyse de certains de ces thèmes que, dans la mesure du possible, nous mettrons en relief respectivement les deux règles contenues dans notre hypothèse; soit celle du primat des ressources internes et celle de l'indissociabilité du couple s'éduquant-environnement éducatif. Sous une autre formulation qui éclaircit le concept de l'unité minimale, notre hypothèse se présente comme suit: La primauté des ressources internes est une règle qui, sous certains points, devient incompatible avec une autre règle, celle de l'interaction du couple s'éduquant-environnement éducatif.

1) <u>Le s'éduquant première catégorie d'idée.</u>

Le s'éduquant représente, tout comme ses thèmes connexes, une catégorie d'idées au sens où ce thème recoupe d'autres notions, d'autres concepts. Le s'éduquant, nous le rappelons, désigne par une convention d'usage celui

qui apprend. Les notions et concepts que nous avons retenus afin de pouvoir lui conférer un rôle et un statut particuliers sont les suivants:

Les notions de choix quant à l'élaboration de ses objectifs et de capacité quant à l'évaluation de ses activités d'apprentissage, la notion d'apprentissage authentique en relation avec l'action des ressources internes et enfin le processus éducatif.

C'est en vue de faire ressortir le rôle et le statut du s'éduquant que seront analysés les concepts qui suivent mais surtout en vue de franchir la première étape afin d'identifier la première règle de notre hypothèse, celle de la primauté des ressources internes à l'intérieur du processus éducatif.

a) C'est en premier lieu, à l'intérieur des objectifs éducatifs perçus et valorisés que devra se dégager la notion d'expert, et par le fait même le statut du s'éduquant qui s'y rattache.

Les objectifs perçus et valorisés sont dans le cadre de l'approche organique une dimension du projet personnel du s'éduquant, ce projet est une expérience du devenir où le s'éduquant perçoit en lui un autre "je" latent. Le changement possible afin de concrétiser ce "je" réside dans l'intégration de ses objectifs par le sujet apprenant.

C'est que d'une part, les objectifs sont perçus par le s'éduquant lorsqu'ils sont des représentations d'expériences anticipées, c'est-à-dire où il y a un accord entre le besoin exprimé et l'expérience répondante, ensuite lorsque ces expériences sont significatives, c'est-à-dire rattachées au champ perceptuel du s'éduquant et en dernier lieu lorsque ces expériences sont symbolisables, c'est-à-dire conscientes et représentées

à l'intérieur de la personne. Le s'éduquant qui élabore et intègre ses objectifs amorce une démarche d'actualisation.

D'autre part, le rapport favorable ou défavorable à cette tendance actualisante découle d'un processus "d'évaluation organismique". Les critères d'évaluation sont internes et les diverses expériences sont évaluées en fonction de leur valeur de croissance. Le centre de référence de cette évaluation est dans l'organisme du sujet, elle est aussi rattachée au champ perceptuel du s'éduquant comme le suggère la proposition 8 de la série H de l'Opération Départ (1971).

> "Cette conception affirme que c'est dans le champ perceptuel du sujet que se trouve le critère authentique de toute évaluation". (4)

Afin que se perçoive chez le s'éduquant le changement, c'est-à-dire la concrétisation de cet autre "je" "nul autre que le s'éduquant ne peut vraiment pénétrer dans son monde subjectif, c'est lui qui en est l'expert." (5)

Le s'éduquant est l'expert de la formation de ses objectifs d'apprentissage, c'est donc que ces objectifs sont perçus; et nul autre que le s'éduquant ne peut leur attribuer une valeur de croissance, c'est donc que ces objectifs sont valorisés. C'est ce que postule la proposition 7 de la série H.

(4) Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, Angers, Pierre; Aubry, André; Baril, Jean-Marc; Landry, Antoine; Plante, Gérard; Opération Départ, Livre II, Québec, Février 1970, 199 p.

(5) Idem, Ibid., prop. H. 7, b) p. 97.

> "Le s'éduquant est l'expert dans le choix, l'élaboration et la précision des objectifs perçus et valorisés." (6)

b) Un second concept attribue au s'éduquant un rôle spécifique et c'est celui de l'apprentissage authentique.

Cette notion joue un rôle important à l'intérieur du processus éducatif organique et à la suite de l'élaboration des objectifs perçus et valorisés, l'apprentissage authentique est un facteur important du phénomène de changement éducatif. Ce changement est avant tout intérieur et il implique l'interaction des ressources internes de la personne avec l'environnement. La proposition I de la série F le définit comme suit:

> "L'apprentissage authentique est un phénomène de croissance et de changement intérieur vécu et éprouvé par la personne, impliquant les ressources internes de celle-ci et son interaction avec un environnement perçu comme favorable."

La définition laisse supposer que le s'éduquant et l'environnement sauront allier leurs forces respectives afin de provoquer le changement. Cependant, pour que l'apprentissage conserve un caractère authentique; "il faut éviter ... que les forces de l'environnement ne viennent supplanter les forces internes de l'organisme." (7)

A la lecture de ce dernier passage nous avons l'impression que les ressources internes représentent d'ores et déjà une charge plus importante que les ressources externes, ceci à l'intérieur du processus éducatif.

(6) Ibid., p. 97

(7) Ibid., Prop. F4 comm., a) p. 66.

C'est que la sémantique du verbe supplanter nous suggère une action exercée par un élément sur un autre et ceci en regard d'un rapport de force, de la valeur prédominante de cet élément sur un autre.

Dans le même sens, un autre passage relatif à la dynamique de changement renforce notre impression:

> "La dynamique de changement dans l'activité éducative peut prendre appui, de façon prédominante, sur les ressources internes de la personne qui apprend et cela sans rejeter l'action de l'environnement." (8)

L'authenticité de l'apprentissage est ici étroitement liée à l'action des ressources internes en autant qu'elles prédominent sur l'environnement.

Et lorsque le changement prend sa source dans la vie intérieure de la personne, le modèle organique parle d'auto-éducation. C'est que pour apprendre par soi-même, il faut être l'agent principal de son éducation, cette dimension du changement est ratifiée par la proposition F5 commentaire b) qui se lit comme suit:

> "La personne concernée demeure toujours (...) l'agent principal du phénomène de croissance intérieure." (9)

Le s'éduquant étant cette personne concernée, il faut voir ici qu'il représente l'agent principal de sa formation en vertu de la prédominance de ses ressources internes; c'est le statut que lui attribue l'apprentissage authentique.

(8) Idem, Ibid., Prop. F4 comm. c) p. 67

(9) Idem, Ibid., p. 74.

c) Et pour terminer la revue des thèmes connexes au s'éduquant en tant que catégorie d'idées, nous voyons le processus éducatif qui se définit comme "l'ensemble des éléments immanents et interactionnels qui constituent l'apprentissage authentique" (10). Or l'apprentissage pour être authentique réfère à une conception éducative qui est "d'abord quelque chose qui se passe à l'intérieur de la personne" (11). Il en va de même pour l'acte d'éduquer qui place, évidemment, le s'éduquant comme agent principal de sa formation. Cet acte d'éduquer ne se comprend bien que par l'aspect actif de son verbe où le sujet agissant est simultanément bénéficiaire de l'action exercée. Cette opération d'éduquer est principalement accomplie par le s'éduquant, elle s'exprime par la préposition "dans" qui elle, suggère le lieu de cette action:

> "L'opération de s'éduquer est entièrement accomplie par le s'éduquant, elle se déroule et se termine dans la personne du s'éduquant". (12)

C'est donc en fonction de la possibilité de choix de ses objectifs d'apprentissage et de la capacité d'évaluation de ses activités d'apprentissage, grâce à un régulateur interne que le s'éduquant est l'agent premier de son processus d'apprentissage. S'ajoutent ensuite un apprentissage authentique, un processus éducatif et un acte d'éduquer qui s'effectue du dedans de la personne, "sous la poussée de ses forces de ses ressources internes". Ces éléments nous amènent graduellement à faire ressortir un fait, celui de la prédominance des ressources internes du s'éduquant.

(10) Idem, Ibid., p. 73

(11) Idem, Ibid., p. 2

(12) Idem, Ibid., p. 77

Mais nous ne pourrons vraiment parler de notre règle première, celle de la primauté des ressources intérieures face aux ressources extérieures que lorsque nous aurons analysé le rôle tenu par l'agent coopérateur; celui-ci est présenté au sein du modèle éducatif organique comme un des aspects de l'environnement éducatif.

2) Un aspect de l'environnement éducatif: l'agent coopérateur.

Le rôle du maître nommé agent coopérateur se définit tout d'abord par opposition au rôle attribué au maître du système traditionnel, de type mécaniste. C'est-à-dire que ce rôle exclut nécessairement les tâches de répétition liées au mode de transmission des connaissances par l'enseignant et de l'acquisition de celles-ci par l'apprenant. Il s'agit donc pour le système organique d'exploiter les véritables ressources de l'enseignant afin qu'il "assiste" le s'éduquant plutôt qu'il ne le dirige.

Si l'agent principal du processus de croissance interne est le s'éduquant, aucune des ressources de l'environnement ne doit se substituer à l'action de cet expert. La proposition F 10, commentaire e) de l'Opération Départ, l'exprime clairement en plaçant le maître au second rang et à titre d'auxiliaire qui assiste:

> "Si le terme s'éduquant a l'avantage de mettre l'accent sur celui qui occupe le centre du processus éducatif, il convient que l'on substitue au terme de "professeur" une expression signifiant le rôle d'auxiliaire - d'appoint, de facteur second - dévolu, dans le processus éducatif à toute personne autre que le s'éduquant". (13)

Le rôle premier du s'éduquant s'appuie sur l'existence de ressources internes et sur l'absence de pouvoir à l'intérieur de la relation éducative. Ainsi, en vertu de l'existence de ces ressources logées à l'intérieur de chaque personne apprenante et de l'absence de pouvoir, les rôles pédagogiques peuvent être interchangeables. Les propositions F 10, commentaire f) et K1 commentaire d) le spécifient:

(13) O.D., op. cit., p. 75.

> "La même personne peut être s'éduquant dans une situation et agent coopérateur dans une autre", et "Tout s'éduquant (...) peut exercer aussi la fonction d'agent coopérateur". (14)

Cependant l'appogiature "s'" rappelle que l'opération d'éduquer est ce qui se passe à l'intérieur de la personne et qu'elle est "entièrement accomplie par le s'éduquant, elle se déroule et se termine dans la personne du s'éduquant". (15)

La forme pronominale réfléchie du verbe s'éduquer amène l'action, les capacités de l'agent coopérateur à agir au service des besoins du s'éduquant, des objectifs d'apprentissage que celui-ci établira. C'est-à-dire que l'approche pédagogique organique de type non directive demande à l'agent coopérateur de n'être directif que sur un point: en rappelant au s'éduquant qu'il est l'expert dans l'élaboration des objectifs perçus.

Ces objectifs perçus et valorisés sont, dans le cadre d'une pédagogie organique, évalués par des critères qui sont internes à la personne. Nous l'avons déjà souligné, c'est l'évaluation dite "organismique". Le centre de référence qui servira à l'évaluation de la personne est dans l'organisme de chacun, c'est-à-dire que chaque personne apprenante possède en elle des ressources suffisantes afin d'évaluer ses expériences pédagogiques.

L'agent coopérateur à titre d'agent second ne peut en aucun cas influencer cette évaluation puisque celle-ci serait alors conditionnelle, axée sur des critères externes, donc d'intervention mécaniste. C'est que la

(14) Idem, Ibid., p. 77 et 157

(15) Idem, Ibid., p. 77

valeur de croissance de chaque expérience ne peut être évaluée par l'application, chez le s'éduquant, de l'échelle de valeur d'autrui.

Comme celui-ci possède ses propres critères, l'agent coopérateur doit subordonner son action au cheminement du s'éduquant exclusivement. Ceci en développant des attitudes humaines, d'authenticité, d'acceptation inconditionnelle de l'autre et d'empathie. L'action effacée du facilitateur confirme l'option de la conception éducative organique, celle de se centrer sur les objectifs de l'apprenant et surtout de favoriser le déploiement de son capital principal, ses ressources internes.

Donc, le s'éduquant est l'expert; le maître, l'agent second, ce sont les deux éléments suffisants pour saisir la primauté des ressources propres à l'individu qui sont à l'intérieur du processus éducatif en relation avec celles de l'environnement.

Ainsi les dimensions propres à ces deux catégories d'idées attribuent clairement au s'éduquant un rôle et un statut.

Le s'éduquant est l'agent premier et l'acte d'éduquer passe par l'intérieur de la personne qui s'éduque. Cette optique assure que l'action des ressources propres au s'éduquant, soit celle de ses ressources intérieures, primera sur l'action des ressources extérieures, celles qui sont propres à l'environnement. C'est la première règle incluse dans notre hypothèse de travail, celle-ci peut aussi servir de question de recherche. Elle postule qu'il y a incompatibilité, sous certains points, entre la primauté des ressources intérieures de l'apprenant et l'indissociabilité du couple s'éduquant-environnement éducatif.

3) L'interaction

3.1.) La relation s'éduquant-environnement éducatif:
L'unité minimale: (SE-ENE).

L'interaction représente une autre catégorie d'idées connexe au thème du s'éduquant puisque le changement personnel qui s'effectuera dans la personne du s'éduquant est aussi basé sur la relation entre le s'éduquant et l'environnement éducatif.

Le prochain concept que nous analyserons, celui de l'unité minimale (SE-ENE) est le concept le plus significatif afin de faire ressortir notre deuxième règle. Celle-ci assume qu'il existe une interaction entre les ressources internes et les ressources externes de la personne apprenante.

L'unité minimale est une précision de la théorie organique qui est absente de l'ouvrage de "l'Activité Educative". En effet, elle ressort davantage de la publication: "l'Opération Départ", à titre de la plus petite unité d'analyse afin de comprendre le phénomène éducatif. C'est donc ce concept d'unité minimale qui donne un caractère relationnel au modèle éducatif organique et le range dans le deuxième pôle du phénomène éducatif organique décrit au début de ce chapitre.

Mais comment une "unité d'analyse" peut-elle suggérer un caractère relationnel? C'est que le contenu de cette unité d'analyse n'est autre que le rapport s'éduquant-environnement éducatif!

Ce couple dynamique est, nous dit la proposition de la Série I de l'Opération Départ, l'unité significative la plus petite pour comprendre

ce qu'est le phénomène "éducation". C'est ce qui lui donne un caractère unique et indissociable.

> "Abordé, en-deça du couple s'éduquant-environnement, le phénomène "éducation" se désagrège; abordé au-delà du couple s'éduquant-environnement, il se noie". (16)

Son importance pour le bon fonctionnement du modèle éducatif organique se rattache donc à son indissociabilité, à son unité. C'est-à-dire que le couple se conçoit comme une unité dynamique formée de deux éléments nés d'un même jet et de ce fait, indissociables.

"La notion du s'éduquant ne peut exister préalablement à la notion d'environnement éducatif; de la même façon, la notion d'environnement éducatif ne peut exister préalablement à la notion de s'éduquant". (17)

Les deux notions, nous dit-on, sont parasites, il faut envisager un "s'éduquant environné" et un environnement "environnant un s'éduquant". Cette permutation des termes n'a pour autre but que de confirmer la force, l'unité dynamique qui réside dans l'indissociabilité de l'unité minimale.

Ainsi cet environnement s'adjoint aux ressources intérieures du s'éduquant et l'approche organique, à l'aide de son concept d'unité minimale, se justifie de postuler que son processus éducatif est interactionnel. L'interaction ne se conçoit pas en dehors de sa relation de couple dynamique et c'est grâce à celui-ci et en vertu de sa dimension interactive que les ressources sont conduites de l'intérieur vers l'extérieur et de l'extérieur

(16) Idem, Ibid., p. 103

(17) Idem, Ibid., Proposition 1, Série 1, Commentaire d), p. 103.

vers l'intérieur.

Dans cette optique, elle est donc l'unité essentielle au bon fonctionnement du processus éducatif organique puisque l'environnement alimente le s'éduquant et ensuite le s'éduquant retourne puiser dans l'environnement et ainsi de suite...

Ce rôle indissociable qui donne une importance réciproque au s'éduquant et à l'environnement définit, croyons-nous, le contenu de notre deuxième règle: la règle d'interaction telle que vécue par l'unité minimale (SE-ENE).

De prime abord, ces deux pôles dont les types de relations engendrent deux règles, semblent tous deux essentiels au bon fonctionnement du processus éducatif organique. En fin de compte, quelle dimension de l'homme, le processus éducatif organique vise-t-il? L'être biologique, social, légal? Jusqu'où le pouvoir de l'humain associé à sa capacité d'autonomie peut-il cheminer. Et si les deux règles fondamentales du modèle éducatif organique se concilient mal, vers quelles orientations pédagogiques nous convient chacune de ces règles?

Afin de savoir vraiment quel type d'interaction le modèle éducatif organique propose et dans quelle mesure "l'interaction finalisée" existe, nous nous appuierons de nouveau sur le contenu de concepts connus tels, l'actualisation, l'unité minimale, l'authenticité, l'organicité, la réciprocité, la dialectique.

Le véritable sens du processus éducatif, celui qui correspond à sa finalité éducative, devra être mis en évidence afin d'expliciter qu'il y

a. difficulté de rencontre entre la primauté des ressources internes et l'interaction telle que vécue par l'unité minimale (SE-ENE).

3.2. La finalité du processus éducatif: l'actualisation

Un autre thème connexe à celui du s'éduquant et par surcroît capital puisqu'il en définit les orientations à l'intérieur du modèle éducatif organique est la finalité du processus éducatif. Les concepts qui lui sont sous-jacents sont l'actualisation et la dynamique de croissance.

L'actualisation, de par sa nature, se situe à l'intérieur du premier pôle du phénomène éducatif et recoupe la règle première. Tout comme l'unité minimale qui se situe, de par sa nature, dans l'autre pôle du phénomène éducatif, l'actualisation est une notion importante à l'intérieur de la démarche argumentative qui suivra, celle relative à la difficulté de rencontre des deux règles de notre hypothèse.

L'actualisation est définie, par le 3ème postulat de la psychologie perceptuelle de la série propositionnelle D, comme étant une tendance inhérente à l'homme. A cet effet:

> "L'organisme est animé d'une tendance inhérente à développer toutes ses potentialités et à les développer de manière à favoriser sa croissance et son enrichissement". (18)

Le verbe s'actualiser désigne "le phénomène de la personne qui réalise ses potentialités". (19)

Cette tendance est associée au devenir de la personne, c'est-à-dire que le devenir rejoint la notion de changement en ce qu'elle désigne le

(18) Idem, Ibid., p. 38

(19) Idem, Ibid., p. 102, Série II

passage d'un état à un autre. Le devenir est en quelque sorte le processus, l'enchaînement des actions, des étapes qui guideront vers l'actualisation.

Cette tendance inhérente, inscrite à l'intérieur de chaque personne, présente des caractéristiques vivantes, actives et vraies.

Elle se définit d'ailleurs en rapport avec l'authenticité:

> "Le processus d'actualisation de la personne n'est autre que le processus d'apprentissage authentique". (20)

Or, l'apprentissage est authentique chez le s'éduquant si le changement prend appui de façon <u>prédominante</u> sur les ressources internes de la personne et si celle-ci est l'experte du choix de ses objectifs de formation et de l'évaluation de ses activités d'apprentissage. C'est ce que l'analyse du s'éduquant de la partie A) de ce chapitre a tenté de faire ressortir; c'est-à-dire de mettre en évidence la relation entre l'authenticité et la prédominance des ressources internes qui elles, "ne peuvent être supplantées par des ressources externes".

Nous pouvons donc faire le lien entre cette tendance inhérente à développer son potentiel et la primauté des ressources internes face aux ressources externes et par ricochet, un lien entre l'actualisation et notre règle première.

Une interrogation est ici présente quant au lieu et à l'orientation de ces ressources propres à chaque personne.

(20) Idem, <u>Ibid</u>., p. 66

Encore une fois, l'apprentissage est authentique "lorsqu'il s'effectue sous le mode organique, sous la poussée des forces de croissance de l'organisme". (21) Il y a donc un sens, une direction de ces forces de croissance qui ira de l'intérieur vers l'extérieur et cette orientation semble opérer de façon davantage linéaire que circulaire. C'est que l'authenticité du mode éducatif organique se définit aussi en lien avec ces forces de croissance:

> "Un tel apprentissage est authentique parce qu'il coïncide avec l'action normale des forces de croissance de l'organisme et parce qu'il va dans le même sens qu'elle". (22)

Il y a donc possibilité de conférer une direction propre à l'action de ces forces de croissance puisque l'authenticité va dans le même sens qu'elles. L'authenticité devient synonyme d'intériorité et ces forces de croissance possèdent une valeur de croissance dont le foyer énergétique se déploie et se diffuse à partir du centre de la personne: c'est le lieu de l'énergie organismique. D'ailleurs, à lui seul, le sens étymologique du verbe déployer attribue un sens vectoriel au phénomène de la dynamique de croissance. Ce dynamisme de croissance est donc conçu comme un foyer d'énergie afin d'activer les forces, le potentiel latent. Son principe structurant en est un d'organicité à titre de thème organisateur du modèle éducatif issu d'une conception de l'activité éducative.

Et si nous revenons à l'actualisation en tant que finalité du proces-

(21) Idem, Ibid., p. 66

(22) Idem, Ibid., p. 66

sus éducatif, ce concept rejoint le sens, la direction des forces de croissance issues de la personne. Le commentaire a) de la série D. 3) l'énonce ainsi:

> "Cette tendance (actualisante) est l'expression du dynamisme de croissance". (23)

Enfin les trois concepts d'apprentissage authentique, de dynamique de croissance et de tendance à l'actualisation de par leur définition et leur rôle nous incitent à déduire:

a) que les ressources internes sont présentes et prédominantes (préconstituées).

b) qu'elles décident du sens et de l'orientation de ces forces ("déterminisme interne spontané").

(23) Idem, Ibid., p. 38

3.3. L'organicité

Le concept d'organicité ne doit pas être perçu comme une catégorie d'idées, telle le s'éduquant et ses thèmes connexes. Le rôle de l'organicité est davantage d'agir en tant que facteur structurant le champ conceptuel du thème du s'éduquant issu d'une conception de l'activité éducative.

L'organicité se définit comme "l'arrangement d'un organisme" et un organisme est lui-même défini comme "un ensemble formant un tout dont les parties sont coordonnées vers une fin commune". (24)

Or, à l'intérieur du modèle éducatif organique, l'organisme correspond à la personne humaine, au s'éduquant dont l'entité est orientée vers une fin commune, celle de l'actualisation de son potentiel latent, de ses ressources internes et ceci sous l'action de ses forces de croissance.

Pour que ces forces agissent, il fallait au modèle éducatif un thème organisateur du champ propositionnel afin que s'effectue le lien entre les divers concepts de ces différents énoncés. Tel était le rôle de l'organicité: présenter l'aspect structurant du modèle éducatif organique et agencer en quelque sorte les différentes parties du modèle éducatif organique afin d'effacer, par exemple, la dichotomie présente entre des concepts tels l'unité minimale et l'actualisation.

Un autre rôle de l'organicité était d'assurer le rôle actif de l'interaction et de soutenir l'indissociabilité de l'unité minimale afin que

(24) Foulquié, Paul et St-Jean, Raymond, Dictionnaire de la langue philosophique, Paris, Presses Universitaires de France, 1969, p. 502.

toutes les coordonnées, tant celles du s'éduquant que celles de l'unité minimale convergent vers une pratique éducative nommée l'activité éducative.

L'organicité, d'une part, <u>représente</u> la manière dont ces parties du modèle éducatif organique sont structurées: par exemple comment le rôle et statut du s'éduquant agit sur le maître, l'environnement; comment l'apprentissage authentique influence le processus éducatif et ses finalités; comment l'unité minimale détermine la nature spécifique de l'interaction. D'autre part, l'organicité fait office de facteur de cohésion du tout, autrement dit, nous envisageons ici un concept global structurant des éléments constitutifs du modèle organique.

A première vue, ce concept d'organicité résoud les difficultés de rencontre de nos deux règles puisqu'il se veut une vision globale qui d'un trait peut nous montrer comment le système se tient. De plus son rôle sert à articuler les ressources des différentes dimensions du modèle organique et à donner une place centrale au s'éduquant...

L'organicité ne résoud pas cependant les problèmes de réciprocité vécus par l'unité minimale et, par le fait même, par l'interaction. Quelles dimensions de l'homme ce type d'interaction vise-t-il vraiment? L'être social, biologique, mystique... (ambigüité de la métaphore).

La dernière section de ce chapitre vise à saisir, du moins en partie, quelles sont les difficultés du concept d'interaction que devra assumer le modèle éducatif organique. Quelle sera la position du s'éduquant et face à quelle orientation pédagogique? Quelle part d'utopie renferme-t-il?

4. Difficultés de l'interaction et position du s'éduquant

Avant d'aborder la discussion finale relative aux difficultés de rencontre de nos deux règles et des conséquences que cela implique, nous identifions à nouveau nos deux pôles qui finalement réfèrent à chacune des règles de notre hypothèse initiale.

Le processus éducatif renferme dans sa définition chacun des pôles du phénomène éducatif organique il est: "Le cheminement immanent et interactionnel qu'est l'actualisation, le développement de la personne, bref l'apprentissage authentique". (25)

D'une part, l'actualisation est perçue comme une finalité du processus éducatif et elle possède une direction qui lui est propre puisqu'elle agit sous la poussée des forces de croissance. De par son caractère d'authenticité, elle se rattache à la règle première, c'est-à-dire celle qui assure la primauté des ressources internes.

D'autre part, l'action de l'unité minimale assure l'interaction s'éduquant-environnement éducatif et à titre d'unité dynamique elle conduit les ressources éducatives et en assure la circularité. A savoir, l'action de l'environnement qui alimente le s'éduquant et le s'éduquant qui retourne puiser au sein des ressources environnementales. L'action de l'unité minimale se rattache à la seconde règle, c'est-à-dire celle de l'interaction entre les ressources internes et les ressources externes.

Grâce au rôle de l'organicité, le processus éducatif se définit à la

(25) O.D., Tome II, op. cit., prop. F.8. commentaire a), p. 74.

suite du mariage de ces deux règles comme étant une "interaction finalisée". Mais ce concept d'interaction finalisée résoud-il aussi la dichotomie entre l'action des ressources internes et des ressources externes?

D'autres questions peuvent encore se poser, par exemple, l'interaction est-elle vraiment réciproque entre celui qui apprend et son milieu? Peut-on même parler d'une dialectique entre le s'éduquant et son milieu, d'un ajustement constant entre le s'éduquant et l'agent coopérateur? Qu'en est-il en fait de cet échange que propose l'interaction finalisée?

Resituons brièvement le cadre théorique du modèle organique tel que présenté à l'intérieur des "Modèles d'Institution Scolaire" (1970) (26). Ce modèle était développé en comparaison avec deux autres modèles éducatifs, soit le modèle mécaniste et le modèle anarchique. Ce qui les distinguait les uns des autres était, somme toute, la relation entre le sujet apprenant et l'objet d'étude. Soit que l'objet envahissait le sujet, soit que l'objet était envahit par le sujet, soit encore une interdépendance, une réciprocité présente entre le sujet et l'objet. Le modèle éducatif organique proposait une relation pédagogique équivalente, basée sur la réciprocité et l'absence de pouvoir entre l'apprenant et le maître englobé par l'environnement éducatif.

C'est par deux niveaux d'explications que nous essaierons de confronter les deux règles de notre hypothèse et par la suite tenter de saisir le type de réciprocité que nous propose ce concept d'interaction finalisée. En

(26) Angers, Pierre, Modèle de l'Institution Scolaire, op. cit., 96 p.

approfondissant les deux règles de notre hypothèse, notre but est de faire ressortir l'ambiguité de l'aspect relationnel (l'interaction) du modèle pédagogique organique.

Deux niveaux d'explication

Nous pouvons maintenant dire que l'on ne peut concevoir le s'éduquant en dehors de la relation (SE-ENE) et qu'à l'intérieur de la relation, le concept (SE) prévaut sur le concept (ENE). C'est-à-dire que les ressources provenant du s'éduquant seront plus importantes que celles provenant de l'environnement. Nous sommes en présence de deux niveaux:

a) Un niveau où les termes sont indissociables, au sens où l'un ne se conçoit pas sans l'autre.
b) Un niveau où l'un des termes est plus important que l'autre, au sens où les deux éléments ne sont pas sur le même pied dans la relation pédagogique.

Au premier niveau, la charge de l'unité minimale (SE-ENE) assure l'interaction et l'indissociabilité de l'unité dynamique. Cette charge laisse supposer que les éléments propres au s'éduquant et à l'environnement sont en rapports réciproques et équivalents.

Le commentaire aa) de la Série I, proposition no. 5, le souligne:

> "Le processus d'interaction (SE-ENE) constitue un système, une totalité de relations et d'influences réciproques". (27)

(27) O.D., Tome II, op. cit. p. 123

> "Faudrait-il (...) substituer à l'image d'un mouvement linéaire et directionnel, celle d'un mouvement circulaire et réversible". (27)

Il faut voir aussi une absence de pouvoir entre l'apprenant et l'agent coopérateur et entre les agents coopérateurs eux-mêmes.

C'est que la communication pédagogique n'échappe pas à ce nivellement de force puisque SE et AC sont conçus en étroite réciprocité.

> "C'est par un contexte de communication réciproque entre le s'éduquant et l'agent coopérateur que l'environnement peut (...) favoriser un processus expérientiel de croissance". (28)

Le premier niveau présente une approche pédagogique dépourvue de relation de pouvoir, et les ressources éducatives provenant du s'éduquant et de l'environnement comme étant indissociables.

Au second niveau, la charge c'est l'actualisation, cette tendance inhérente au développement humain qui se veut la finalité du processus éducatif. Pour être éducatif, ce processus doit s'appuyer sur un apprentissage authentique, c'est-à-dire basé sur les ressources internes de l'organisme. L'authenticité est aussi ce concept assurant la "différence", la spécificité de chaque apprenant. L'authenticité agit dans un sens, celui dicté par les forces de croissance.

> "Un tel apprentissage est authentique parce qu'il coincide avec l'action normale des forces de croissance de l'organisme et parce qu'il va dans le même sens qu'elles." (29)

(28) Idem, Ibid., Série I, Proposition 4, commentaire aa), p. 118

(29) Idem, Ibid., Série F, Proposition 4, commentaire c), p. 67

L'actualisation est dirigée dans un sens précis, dans un axe précis, celui "de la poussée des forces de croissance de l'organisme". Il y a un sens précis à la démarche du s'éduquant et ce sens doit se développer dans une direction précise, du dedans vers le dehors. C'est une sorte de vecteur interne ayant pour point de départ le potentiel énergétique de chaque s'éduquant. Il semble donc que le déroulement du processus éducatif soit déterminé par le potentiel, par les valeurs latentes inscrites au plus profond de chaque s'éduquant!

Réciprocité et position du s'éduquant:

Déjà nous avons un indice du type de réciprocité entre le s'éduquant et son milieu. Pour que le processus soit éducatif chez le s'éduquant, il faut que l'environnement le soit déjà et permette par la suite au s'éduquant de développer cette force en lui. Il importe surtout que cette force soit déployée dans un sens principal, celui dicté par le dynamisme de croissance et par l'actualisation.

Cette forme de réciprocité accorde beaucoup de privilèges à la personne du s'éduquant; s'il faut parler de réciprocité, il est vrai que les ressources éducatives inter-agiront à l'intérieur de la relation pédagogique. Il n'existera cependant pas de réciprocité équivalente puisque la subjectivité du s'éduquant prime. C'est-à-dire que des deux termes, soit du s'éduquant ou soit du maître (agent coopérateur), l'un devra primer sur l'autre dans la relation pédagogique.

Et si la règle première prévaut sur la deuxième, nous devrions parler d'une relation pédagogique "monadique" plutôt qu'interactionnelle. D'aucun

ont d'ailleurs vu le rôle et la position du s'éduquant transformé davantage en "monade s'éducative".

La pédagogie non directive, la pédagogie organique, la conception de l'activité éducative, tous ces courants parallèles ont donnés une importance considérable à la personne apprenante au point de rendre "stérile" la dynamique du savoir entre l'élève et le maître. Par "stérile", il faut entendre une relation d'apprentissage qui part du s'éduquant et qui revient à celui-ci; c'est à croire que seule la poussée du vecteur interne, une fois présente à la conscience du s'éduquant lui montrera toute la transparence de son être. Puisqu'il est l'expert du processus d'apprentissage, qui d'autre que lui peut vivre l'authenticité de son apprentissage?

L'idée de "monade s'éducative" n'est qu'une image afin de saisir l'aspect idéalisé d'une conception de l'activité éducative se déroulant dans la personne du s'éduquant. Les auteurs Jasmin et Gagné (1977) l'expriment dans une critique de la pédagogie non directive et de l'activité éducative:

> "Celle-ci (l'activité éducative) en effet ne se déroule pas grâce à la médiation du savoir entre l'élève et le maître mais se déplie dans la seule monade qu'est le s'éduquant." (30)

Ce qui demeure le pôle déterminant à la démarche éducative organique, c'est donc le s'éduquant. Parce qu'il possède l'expertise d'un choix des objectifs d'apprentissage, d'un rythme qui lui est propre et d'une valeur

(30) Gagné, Romain et Jasmin, Bernard,"La tache aveugle de la pédagogie non-directive: Le mythe de l'enfant originaire" Revue des Sciences de l'éducation, Vol. III, No. 2, 1977, p. 208.

de croissance en tant que critère d'évaluation, il "inter-agit", pour ainsi dire davantage avec lui même. Et c'est surtout l'idée d'un critère d'évaluation basé sur la valeur de croissance de chacun qui déséquilibre le type de réciprocité que propose le modèle organique. L'échange pédagogique, l'ajustement constant entre le s'éduquant et l'agent coopérateur laissent ici perplexe! De plus, l'échange réciproque où les deux pôles du processus éducatif interagissaient afin de devenir une "interaction finalisée" ne finalise, somme toute, que les valeurs de croissance inscrites de façon latentes au sein de l'organisme de chaque apprenant.

Si l'un des pôles détermine l'action du processus éducatif, l'interaction pédagogique ne pourra pas être dialectique puisque les ressources de l'intérieur et celles de l'extérieur ne s'ajusteront pas les unes aux autres. (Par exemple, si l'on parle de l'absence de médiation du savoir entre le maître et l'apprenant et de l'auto-évaluation de chacun).

Nous croyons pouvoir dire ici que le concept "d'interaction finalisé" favorisera un ordre de changement basé sur la règle première de notre hypothèse, celle qui assure la primauté des ressources internes. Et la principale difficulté de rencontre entre la primauté de celles-ci et l'interaction de concept (SE-ENE), c'est la notion de subjectivité du changement.

Si quelque chose doit changer, c'est l'environnement et toujours en fonction du s'éduquant. De son côté, si le s'éduquant change, ce sera en fonction de ses propres normes internes.

Une autre difficulté de rencontre de nos deux règles serait l'ambiguïté relationnelle que suscite la notion de pouvoir à l'intérieur de

l'approche organique. Le modèle organique peut-il parler d'absence de relation de pouvoir? L'ambiguïté persiste car l'échange pédagogique organique véhicule une absence de pouvoir entre l'apprenant et l'agent coopérateur et ceci, en investissant l'apprenant d'un pouvoir spécifique, celui d'être l'expert de l'élaboration et de l'évaluation des objectifs d'apprentissage.

Concluons en disant qu'à la lumière de l'analyse précédente, le champ de l'intériorité est un temps fort du modèle éducatif organique puisqu'il détermine la position du s'éduquant dans l'articulation du champ conceptuel de ce modèle et que l'insistance de l'intériorité accentue le caractère idéaliste subjectif de l'organicité.

L'importance de l'intériorité chez le s'éduquant souligne cette vision humaniste que la conception de l'activité éducative sous-tend; cette vision transpire de la conception et du modèle éducatif organique. Mais comment transposer à l'intérieur d'une approche pédagogique concrète cette vision humaniste soucieuse de privilégier les ressources de chacun, la spécificité de chacun? Lorsque l'on parle d'un modèle, l'on réfère à son champ conceptuel, à ses fondements théoriques, à ses postulats. Lorsque l'on parle de son approche, l'on réfère davantage à l'application de ces fondements théoriques, à l'expérimentation de ces postulats.

Dans le cas du modèle organique, sa pratique fut expérimentée par le biais d'un projet d'innovation pédagogique nommé EPEL. (31) Ce projet devait "vérifier au plan expérimental" les postulats d'une conception de

(31) E.P.E.L. signifie Education Permanente à l'Elémentaire (1975)

l'activité éducative. En d'autres termes, le projet tentait d'opérationnaliser le champ de l'activité éducative, c'est-à-dire celui de l'intériorité du s'éduquant.

Y aurait-il difficulté d'appliquer ce champ propositionnel à la pratique éducative proprement dite? L'importance accordée aux ressources de chacun allait-elle poser quelques problèmes à l'expérimentation et à sa transposition dans un type de société où le projet social ne serait que la continuité des projets individuels?

Tel est le type de réflexion qui nous a amené vers la deuxième hypothèse ou question de recherche: "Celle d'opérationaliser le domaine de l'intériorité". (32)

(32) Les deux principaux ouvrages relatifs à la seconde hypothèse seront ceux de Colette Baribeau, Analyse évaluative d'un projet de formation des maîtres intégrée à la pratique: Projet PEMEL, U.Q.T.R., 1977-1978, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Mai 1982, 211 p. et de Pierre Angers en collaboration avec Colette Bouchard, Ecole et Innovation, op. cit. 268 p.

## CHAPITRE III

### La pratique du modèle éducatif organique et l'innovation pédagogique

Ce sont, comme nous l'avons vu, les catégories d'idées regroupées autour du concept du s'éduquant qui lui donnent une articulation théorique, un registre conceptuel.

Un des derniers concepts important a été celui de "l'interaction finalisée" parce que, à lui seul, il renfermait la dichotomie présente à l'intérieur du modèle théorique d'éducation organique. Après l'analyse de certaines des embûches théoriques que présentaient quelques-uns des concepts propres au modèle éducatif organique nous voyons que le champ d'action privilégié d'une conception de l'activité éducative c'est celui de l'intériorité.

Ce présent chapitre nous guidera vers l'observation du passage du modèle théorique organique à la pratique et ceci par le biais de l'innovation pédagogique.

Il faut d'abord situer le cadre qui a prévalu à l'expérimentation d'une approche pédagogique organique. Le projet d'innovation pédagogique qui a déjà été cité, soit le projet EPEL fut piloté par M. P. Angers et son équipe de travail.

Ce projet d'innovation pédagogique, qui par hasard eut lieu en milieu

.défavorisé , avait pour objectif la vérification des postulats du modèle organique au plan expérimental. C'est-à-dire que le mandat de l'équipe était de vérifier la possibilité d'un passage des fondements théoriques des postulats retrouvés dans "l'Activité Educative ","l'Opération Départ" (2) à une application pratique. L'expérimentation eut lieu dans une école élémentaire d'un quartier ouvrier de la ville de Trois-Rivières,soit l'école St-Paul de 1971 à 1975.

Vérifier des postulats au plan expérimental, c'est-à-dire rechercher ou tenter l'opérationnalisation d'une pratique éducative basée sur un concept d'intériorité où le s'éduquant devrait élaborer son programme d'étude et en évaluer les étapes d'apprentissage était faire preuve de courage, de marginalité. Une telle entreprise était aussi faire preuve de ténacité et d'espoir de changement pédagogique. C'était viser en quelque sorte à expérimenter et à vivre dans le quotidien un renversement du "teaching" par le "learning" et ceci dans un contexte novateur parsemé d'embûches.

Spécifions ici que notre propos n'est pas de dénoncer ou de discréditer l'expérimentation qui a suivi les démarches théoriques mais plutôt de discuter et d'argumenter, s'il y a lieu, à propos de difficultés d'opérationnalisation que nous y avons décelé.

Cette introduction nous amène à présenter notre seconde hypothèse de travail qui a trait, il va sans dire, à la pratique de l'innovation pédagogique, à son opérationnalisation. Nous la définissons simplement comme suit: "Opérationnaliser l'intériorité pose certains problèmes".

(2) En référence aux ouvrages déjà cités.

En premier lieu, un problème est de l'ordre de l'application du champ d'innovation, à savoir comment se vit une pratique pédagogique quotidienne à partir d'un champ propositionnel. Plus précisément, comment envisager l'utilisation de l'outil méthodologique que représente l'observation participante?

En second lieu, le problème est de l'ordre de la tradition pédagogique. La pratique pédagogique organique présente une définition de la nouvelle tradition qui nous ramène à la problématique du chapitre précédent, celle qui privilégie l'accès, la repossession de ses ressources internes. Cette section soulève l'opposition de deux traditions qui se rattache somme toute à l'opposition des tenants mécanistes et des tenants organicistes. C'est-à-dire: à quoi devrait correspondre une bonne tradition (la continuité culturelle) et à quoi devrait correspondre une mauvaise tradition (une culture fixe, transmise)? Et enfin, nous verrons quel type de réponse l'une nous propose-t-elle par rapport à l'autre.

En troisième lieu, notre réflexion sera de l'ordre du choix sociétal auquel nous convie une pratique pédagogique de type organique. Ce troisième point affiche comme point de départ la non-neutralité du choix d'une approche pédagogique. Les implications en sont le type de société sur lequel doit reposer tout choix d'une approche pédagogique. L'approche organique n'y échappe pas. Les implications de ce choix constituent sans doute l'impasse la plus importante de l'opérationnalisation d'un champ propositionnel basé sur un concept d'intériorité. Cette réflexion ne sera cependant que partielle puisque le modèle organique n'a que très peu développé cet horizon social.

Voyons maintenant le premier point que soulève, pour nous, l'expérience d'opérationnaliser le champ de l'intériorité:

A) L'application du champ d'innovation. ( Choix de l'outil méthodologique)

A l'intérieur du projet d'innovation, outre les apprenants, s'ils en avaient la maturité, étaient engagés dans le processus de l'activité éducative, les maîtres, les parents et le principal. Leur action se définissait comme suit:

----- Par une prise en charge de l'expérience;
----- Par une explicitation constante des fins et des moyens;
----- Par une adaptation à des situations évolutives;
----- Par une réflexion et une intervention collectives, continues.

Les chercheurs-universitaires qui ont participé au projet cumulaient ces quatres étapes d'actions mais ils leur fallait une méthode d'approche des problèmes rencontrés en cours d'expérimentation. La méthode de recherche utilisée fut celle de l'observation participante, elle était de caractère anthropologique. C'est-à-dire que l'observateur devait s'impliquer dans la vie quotidienne du milieu qu'il voulait connaitre, il participait au vécu des gens.

Le choix de cette méthode d'investigation et l'orientation de la recherche du projet EPEL étaient commandées par... "le caractère pluridimensionnel de l'école et l'intériorité des phénomènes humains déployés dans l'environnement scolaire". (3)

(3) Angers, Pierre, en collaboration avec Colette Bouchard, Ecole et Innovation, Ottawa, Ed. N.H.P., 1978, p. 105.

Afin d'opérationnaliser l'intériorité, trois facteurs devaient être pris en considération;

a) La rencontre d'un champ propositionnel à la réalité pédagogique de l'école élémentaire,
b) Une pratique éducative où la dimension cachée, le champ intérieur de l'étudiant, serait prise en considération,
c) La multiplicité des composantes de l'école, c'est-à-dire un environnement aménagé afin de permettre au s'éduquant de renouer avec lui-même.

Ceci dit et en tenant compte de ces trois facteurs, opérationnaliser un champ intérieur pose un premier problème d'application même du champ d'innovation et ceci par le biais de la méthode de recherche choisie, l'observation participante. L'option majeure du projet EPEL était la vérification de la rencontre d'un champ propositionnel à la réalité pédagogique. Mais l'application pratique d'un champ intérieur pouvait-elle s'ajuster et s'adapter à un plan précis?

Vivre dans la pratique quotidienne un champ propositionnel devait-il orienter l'action de l'approche participante vers une forme précise et par conséquent orienter la notion même du changement?

Il convient ici de présenter deux (2) formes d'observation participative et d'entrevoir dans laquelle le projet EPEL s'est engagé.

Au point de départ nous pouvons envisager deux formes de changement du milieu à l'aide de la méthode d'observation participante.

On peut opérationnaliser un champ conceptuel, d'une part, en prenant

pour acquises des propositions initiales, en les acceptant comme vraies au long de l'expérimentation d'innovation. On change ainsi le milieu en fonction de propositions initiales, de postulats acceptés. C'est la première démarche d'innovation, de changement dans le milieu, elle tente d'infléchir le réel à partir de propositions.

On peut d'autre part, opérationnaliser un champ conceptuel en prenant les propositions de façon différente. C'est-à-dire les acceptant non comme des certitudes mais davantage comme des hypothèses propres à être infirmées ou confirmées à l'aide d'une remise en question par le milieu, par l'équipe de travail tout au long de l'expérimentation. On transforme ainsi des hypothèses en fonction du milieu en cours d'expérimentation et le champ propositionnel ne devient alors qu'un guide pour l'action en milieu scolaire.

C'est la deuxième démarche d'innovation, de changement dans le milieu où les propositions servent à être soit confirmées ou infirmées afin d'infléchir, s'il y a lieu, le réel.

La forme de changement qui semble avoir été privilégiée à l'aide de l'outil méthodologique que représente l'observation participante relève, croyons-nous, de la première démarche présentée.

Avant tout, l'horizon de la recherche était définit par M. Angers (1979) de cette façon: "Ces phénomènes (humains) doivent être abordés selon leurs dimensions intérieures". (4)

(4) Idem, Ibid., p. 105

Nous croyons que par le choix de cette première démarche, le projet EPEL tentait, de bonne foi, de rendre opérationnelle une conception organique. Mais ceci en appliquant une pratique éducative basée sur l'accès de la dimension humaine cachée, voilée, celle reliée à la règle du primat des ressources internes du s'éduquant tel que l'a présenté le chapitre précédent.

C'est que nulle part au cours des divers écrits sur la pédagogie organique n'apparaît une remise en question (même partielle) de quelque proposition du champ conceptuel, du champ propositionnel.

C'est-à-dire que le projet d'innovation pédagogique accepte implicitement comme <u>seul axe majeur</u> le champ intérieur comme déclencheur d'une activité éducative.

Le milieu devra changer en fonction de propositions acceptées comme vraies et dans ce sens, la pratique organique renfermait un caractère de changement intentionnel et planifié. Une citation de l'ouvrage "Ecole et innovation" l'exprime,

> "Le projet d'innovation comporte les traits caractéristiques suivants: une pensée théorique cohérente et fondée (...); une pratique pédagogique découlant de la théorie; une opération de changement intentionnel et planifié;" (5)

Et de plus, si l'observation participante maintient "le souci de l'objectivité mais (...) s'emploie à le redéfinir" (6), cette redéfinition

(5) Angers, Pierre, <u>op. cit.</u>, p. 28

(6) Idem, <u>Ibid.</u>, p. 111

se fera intentionnellement à partir de propositions initiales contenues dans "L'Opération Départ".

Cette réflexion amène aussi deux autres questions relatives au changement, à la transformation: si transformer l'objet, c'est-à-dire le milieu, c'est le subjectiviser, aurait-il été souhaitable de tenter de fonder ces propositions à l'aide de la réalité? En confrontant un champ propositionnel à l'expérience pédagogique quotidienne, y avait-il une possibilité de réussite de transformation du milieu?

Il faut être honnête en disant que le propos ici n'est pas de répondre en profondeur à ces questions puisque nous ne possédons pas l'expertise nécessaire. Il s'agit simplement de souligner que les démarches de transformation visée à l'intérieur du projet d'innovation ne se sont pas orientées dans cette voie. Ce cheminement de la pensée théorique basée sur des postulats initiaux visait une opération de changement intentionnel au sein de la pratique quotidienne. C'est croyons-nous ce cheminement qui représente la première difficulté d'opérationnalisation du concept d'intériorité.

B) L'intégration de la nouvelle tradition.

Un autre aspect important à considérer afin d'alimenter le contenu de la deuxième hypothèse, c'est celui de la façon dont est intégrée la tradition à l'expérimentation d'innovation pédagogique.

En sachant que le modèle d'éducation organique se base sur l'opposition organique/mécaniste et que le premier terme réfère au moderne et le second au traditionnel, il importait pour le modèle organique de bien définir ce qu'il entend par la "tradition" afin de l'intégrer d'une façon cohérente à la pratique quotidienne.

L'angle choisi par les concepteurs du modèle organique afin d'intégrer de façon cohérente la notion de la tradition fut celui de la continuité culturelle. La nouvelle tradition est synonyme de continuité culturelle et elle se définit comme: "une substance précieuse qui se répand (...) par une sorte de contagion de personne à personne et de génération en génération, constituant ainsi une continuité culturelle, un capital d'idées et d'expériences qui s'accumule et se transmet". (7)

L'éducation organique présente une vision optimiste et positive de la tradition en la désignant comme une nouvelle tradition. Elle correspond à une conception des idées et des expériences de l'homme qui chemine sans rupture avec le passé. C'est une définition de la tradition qui vient rompre avec l'idée de deux réalités qui s'opposent, soient l'ancien et le nouveau puisqu'elle est vivante par sa continuité.

(7) Idem, Ibid., p. 181

La continuité assure le lien organique de l'ancien et du moderne et c'est par un processus de continuum qu'il y a peu de contradictions entre la tradition et l'innovation.

Cependant comment faut-il percevoir cette continuité, cette absence de rupture si la base du modèle organique repose sur l'opposition mécaniste/organique et aussi par son opposition au modèle éducatif de type traditionnel et de type anarchique? Il apparaît que la rupture semble exister dès le début de l'élaboration du modèle d'éducation organique puisque l'on privilégie une approche par rapport à deux autres et si innover c'est continuer, l'innovation pédagogique organique se précise... C'est-à-dire que pour les concepteurs du modèle organique, intégrer la tradition à l'expérimentation de l'innovation pédagogique organique, et ceci sans rupture avec l'école traditionnelle mécaniste, c'est définir la tradition comme ... "la puissance de modifier l'héritage, de le développer de l'intérieur".

Et la repossession de l'accès aux ressources internes signifie pour nous le retour à la problématique du chapitre précédent, celle de l'ambiguité du "primat des ressources intérieures". En fait, cette vision positive de la tradition tente de faire disparaître l'opposition organique/mécaniste puisque cette nouvelle tradition ne s'associe plus à l'école mécaniste.

L'opposition reste néanmoins présente puisque les concepts "innover et continuer" se fondent sur les assises d'une bonne tradition (l'organique) afin que le potentiel, le dynamisme de croissance du s'éduquant s'actualise et ceci par opposition à la mauvaise tradition, la mécaniste, celle qui fixe la culture et se base sur l'axe des ressources externes.

Plus concrètement, la complémentarité des deux attitudes "continuer et innover" demeure ambiguë puisque la culture par exemple ne s'épanouira et se répandra en premier lieu que dans la monade s'éducative, c'est-à-dire dans l'auto-suffisance des ressources propres à chacun. L'expansion de la tradition se fera principalement dans l'intérieur de chaque personne puisque c'est le lieu de l'activité éducative.

Bref, c'est peut-être une tendance du modèle éducatif organique de s'ériger lui-même ainsi que le s'éduquant en modèle au sens où la voie des ressources internes serait le siège d'une intériorité productrice des idées et des expériences propres à la nouvelle tradition.

Malgré ce regard critique du vécu d'une "tradition organique", il faut quand même souligner qu'au travers de l'explicitation de cette "bonne tradition" perdure une volonté de recherche de valeurs éducatives nécessaires à l'apprentissage du savoir-être du s'éduquant.

La dynamique que nous remettons en question est davantage celle qui propose une repossession des ressources internes afin de faire échec au système traditionnel de type mécaniste. Cette dynamique amplifie la logique de vivre et de connaître une bonne tradition, c'est d'avoir accès aux ressources internes en assurant le primat de celles-ci. Elle écarte de ce fait des axes de développement aussi importants que les dimensions sociales politiques et économiques et mystifie abondamment la subjectivité du "je" de chaque personne.

L'analyse de l'intégration de la tradition en milieu d'innovation pédagogique organique nous permet de penser que la personne aux prises en

premier lieu avec elle-même expérimente un type de pédagogie centrée sur la personne sous-jacente à une conception humaniste de l'éducation.

C'est en suivant le cheminement du s'éduquant par rapport à son rôle, à son statut, à son devenir qu'une réalité s'impose à ce moment-ci de l'essai. Il devient nécessaire d'entrevoir le type de société qui ressortirait d'une pratique élargie de l'innovation pédagogique organique.

C) Le modèle d'une société organique, éducative.

Une des premières difficultés d'opérationnaliser une pratique éducative basée sur un concept d'intériorité fut d'établir une pratique organique à partir d'un champ propositionnel afin de provoquer le changement. La deuxième difficulté était de fonder une tradition pédagogique sur la repossession des ressources internes de l'apprenant et de faire persister la prédominance de celles-ci à l'intérieur du mode éducatif interactionnel. La troisième difficulté est maintenant différente quoique en continuité avec les deux premières puisqu'elle a trait au type de société qu'une conception éducative organique devrait supposer.

Disons que le modèle organique prend appui, pour les concepteurs de l'activité éducative, sur une société éducative qui présenterait les mêmes caractéristiques que l'environnement éducatif: faire place à l'imprévisible et favoriser la croissance de la personne. Ce ne sera qu'avec l'arrivée de l'ouvrage Les options en Education que seront mises en relief la conception humaniste de l'éducation et la société existentielle sur laquelle cette conception repose.

La discussion autour du choix sociétal d'une société éducative représente la dernière partie de ce chapitre et cette étape vient alimenter le contenu de la seconde hypothèse de travail qui sous-tend certaines difficultés à opérationnaliser le champ de l'intériorité qui doit se vivre quotidiennement à l'intérieur de la pratique du modèle organique.

Il faut spécifier au début que le projet d'expérimentation d'innovation pédagogique n'avait pas pour but d'être diffusé dans l'immédiat au niveau du réseau des institutions scolaires du Québec cependant, à cette expéri-

mentation était implicite une vision sociale, un projet social. Si l'on désire discuter du type de société sur laquelle repose le modèle organique, il est préférable d'entrevoir une vision globale du terme "opérationnaliser" plutôt que de référer individuellement à des opérations concrètes relatives aux différents systèmes politiques, économiques, religieux, éducationnels... Il faut dire aussi que le vocabulaire organique en parle peu et l'horizon social organique nous réfère à une société de type éducatif prise dans un sens global. (Cette appellation de société éducative est absente du rapport de l'Activité Educative, elle provient du vocabulaire de l'ouvrage L'Opération Départ).

Nous ferons l'analyse de la société éducative en insérant le système scolaire dans cette société éducative et en tentant de faire ressortir certains paradoxes relatifs au rôle de l'environnement et du s'éduquant face à son milieu. Afin de bien comprendre ces paradoxes, il est nécessaire de revenir à la règle du primat des ressources internes et aux thèmes qui s'y rattachent: actualisation, dynamisme de croissance, finalité...

Définissons d'abord la société éducative comme une société qui exige des changements radicaux et dont le sens global est lié à sa préoccupation première, à sa finalité, celle de rendre possible l'actualisation des personnes. Les caractéristiques globales de cette société éducative sont de favoriser un environnement axé sur la croissance des personnes et l'émergeance de l'imprévisible issue de ces personnes. Le concept de liberté qui se dégage d'un tel type de société s'inspire d'une conception où il y a "possibilité de se mouvoir dans toutes les directions" et un désir de "rompre avec l'homme unidimensionnel". (8)

(8) O.D., op. cit., p. 195

Le système scolaire qui s'imbrique dans cette société éducative recoupe ses préoccupations premières tout en ayant des influences sur le système social comme celui-ci en aura sur le système scolaire organique. Tant le système que la société éducative relèvent de la logique de l'écosystème puisque leur fonctionnement et leur régulation sont assurés par l'unité minimale (SE⇌ENE) et par l'organicité; et toute cette action est orientée vers la même finalité soit l'actualisation de la personne.

Il faut par contre se rappeler que la première règle de la première hypothèse, c'est-à-dire la primauté des ressources internes de la personne a nettement été perçue comme fondamentale dans l'articulation du champ propositionnel du modèle éducatif organique; cette règle prend une importance si on l'associe à l'une des principales tâches du système éducatif. C'est dire que le cadre théorique de la société éducative prévoit un système éducatif qui devra aménager un environnement éducatif adéquat et celui-ci sera adéquat seulement s'il répond évidemment au besoin d'actualisation de la personne. L'action du système éducatif organique se définit comme:"un système de développement des personnes qui aide celles-ci à s'éduquer elles-mêmes, en les incitant à se brancher sur leur propre dynamisme vital". (9)

Or l'actualisation représente la finalité de la société éducative et son dynamisme et ses valeurs de croissance sont inscrits de façon latente et sont prêts à se déployer. C'est donc le s'éduquant, à titre d'expert déployant ses forces de croissance qui serait le principal organisateur pédagogique de son environnement éducatif. Mais c'est cependant l'une des

(9) Comme l'ont évoqué Carl Rogers et Herbert Marcuse.

principales tâches du système éducatif que d'aménager un environnement éducatif. Une certaine contradiction surgit alors entre le rôle premier et le concept de liberté que le s'éduquant peut assumer et l'action organisatrice du système éducatif organique. C'est un paradoxe que renferme le système éducatif organique.

Le dynamisme vital du s'éduquant est dans un certain sens assujetti et dans un autre, il assujettit lui-même puisque la société éducative ne réalisera ses fins d'actualisation qu'en finalisant "d'abord" la personne.

> "A toute fin pratique, la meilleure façon pour le monde de l'éducation de se soucier du développement économique et culturel est de se soucier du développement de la personne". (10)

Autrement dit, cette affirmation laisse intact le contenu de la règle première, celle assurant la primauté des ressources internes de la personne. Il faut d'abord finaliser la personne, l'épanouir conformément aux valeurs de croissance inscrites dans la trame de son destin, (dynamisme interne) et l'on obtiendra une société éducative, équilibrée, harmonieuse.

Est-il vraiment possible de parler d'écosystème scolaire ou social si le projet social ne se développe qu'à partir des projets personnels? La dialectique de l'écosystème trébuche si le s'éduquant de par son intériorité doit modifier cet environnement en fonction de normes et de valeurs déjà inscrites dans le dynamisme de croissance.

C'est au regard de cet aspect résolument non dialectique que nous

(10) O.D., op. cit., p. 107.

prenons la liberté de soulever le problème d'une "certaine domination" de la personne apprenante envers son milieu. En fait, cette hégémonie laisse supposer que toutes les réalités sociales, politiques,économiques devraient s'articuler autour du monde de la personne, de l'univers de croissance du s'éduquant.

Le paradoxe tant du système éducatif que de la société éducative, c'est que sont présents simultanément deux aspects du modèle éducatif et sociétal. Il y a d'une part une certaine domination de la personne; elle relève de la règle de la primauté des ressources internes et il y a d'autre part la présence de l'interaction des ressources éducatives du s'éduquant et de la société; elle relève de la règle interactionnelle qui constitue l'unité minimale (SE-ENE).

Nous sommes simultanément en présence de deux modèles pédagogiques, l'un centriste et l'autre interactionnel et de deux modèles sociaux l'un humaniste et l'autre systémique. Cette cohabitation de deux modèles éducatifs et sociaux n'est harmonieuse que par l'action structurante et unificatrice des fonctions de l'organicité. Mais le concept d'organicité (métaphore de l'organisme) ne peut à lui seul résoudre la dichotomie inhérente au modèle éducatif organique et le modèle social éducatif en souffrira; quelles seront les issues du développement d'une vraie conscience sociale, collective par exemple?

C'est dans le choix des valeurs et dans la liberté d'agir diront les tenants organicistes que la société éducative fondera l'espoir de l'homme nouveau. Et c'est cette même société éducative qui prônera une centration sur la personne tout en lui accordant une plus grande liberté...

CHAPITRE IV

## Le s'éduquant-citoyen

Nous avons vu dans la section "société organique, société éducative" qu'un système de développement des personnes impliquait pour la conception éducative organique que le projet social ne soit qu'une continuité du projet personnel. Cette continuité se basait sur l'un des pôles du modèle éducatif où la conception de l'activité éducative privilégiait les ressources intérieures de la personne apprenante. La vérification de ce postulat au plan expérimental lors du projet de l'Ecole St-Paul n'aboutissait, dans une large part, qu'à transformer la pratique quotidienne en fonction de ces postulats initiaux, de ces propositions initiales. Le danger d'une approche acceptant les propositions comme vraies au point de départ était d'infléchir le réel et d'éviter ainsi une remise en question, par le milieu, de ces propositions.

Si l'on transpose à présent cette approche ou cette distinction méthodologique dans une société éducative, il apparaît qu'un type de société attribuant un tel pouvoir de changement à la personne doit comporter quelques risques. Revoyons dans ses grandes lignes les bases du changement social d'une société organique.

La société changera et se transformera en fonction du changement individuel, personnel et intérieur de chaque s'éduquant. L'interaction

sociale rencontrera des difficultés similaires à l'interaction pédagogique. C'est-à-dire que l'interaction sociale aura un champ d'action privilégié en la personne du s'éduquant-citoyen concrétisé dans un type de société basée avant tout sur le développement de la personne.

Une société éducative rechercherait l'application de postulats sociaux axés sur un changement intérieur de la personne; c'est donc dire que cette société éducative viserait une évolution et une transformation de la société à partir de la transformation de la personne. De ce fait, de cet axe de changement, la société organique éviterait une remise en question du cheminement de la personne parce que le tracé d'un devenir immanent est latent au sein de chaque personne et aucun projet de nature économique, politique ne viendra minimiser l'importance de répondre aux besoins d'un développement centré sur la personne.

Le but de ce chapitre est de connaître davantage divers aspects du s'éduquant citoyen afin de mieux le placer au sein de la société. Et par la suite d'en tirer quelques conclusions quant à l'option axiologique qui serait véhiculée par une société organique. Pour ce faire, nous distinguerons tout d'abord la description de la société éducative devenue société existentielle, de la critique de celle-ci.

Description:

Il faut souligner de nouveau que les concepteurs du modèle organique se sont peu exprimés dans les détails sur le devenir d'une société organique et sur celui des citoyens qui la constitueraient.

C'est dans un autre ouvrage nommé "Les options en éducation" (1980)

que les auteurs Bertrand et Valois ont poussé davantage la réflexion d'une société existentielle et d'un paradigme humaniste de l'éducation, voici comment ils décrivent la société existentielle.

La société éducative devenue société existentielle prône une mise en valeur de l'humain et est à la recherche d'un anthropocentrisme réfléchi où l'homme occupera la place centrale et la personne du s'éduquant-citoyen sera présentée comme un humaniste plutôt qu'un être rationnel et matérialiste.

Nous résumons les principales composantes de la société existentielle telles que décrites par ces auteurs.

La connaissance est perçue comme un processus total de la personne, elle est inclusive et revêt un caractère subjectif.

Dans la relation entre la personne, la société et la nature, la personne est l'élément central du triangle et le but de la société est de favoriser le développement de toutes les potentialités de la personne afin que celle-ci puisse fonctionner "pleinement". La société et le groupe sont perçus comme moyen.

Ses valeurs principales se fixent à partir de l'expérience personnelle et la participation consciente de la croissance individuelle. La liberté est maximale et similaire pour tous.

La justification de cette liberté d'action est basée sur la création d'un environnement centré sur le développement de la personne. La production matérielle, développement économique est encore orienté vers le

développement de la personne.

Globalement, la société existentielle présente l'option d'une centration sur la personne conçue comme un sujet et non comme un objet, insiste sur les possibilités illimitées de la conscience humaine et présente l'atteinte de la vérité comme une démarche personnelle et subjective qui tiendra compte de tous les éléments de l'expérience vécue.

Voilà dans les grandes lignes comment les auteurs des Options en Education (1980) (1) ont prolongé leur réflexions en ce qui a trait à la société organique et existentielle; cette partie descriptive devait précéder l'étape suivante, soit l'analyse critique de cette même société. L'analyse critique a pour but de faire ressortir certains aspects du s'éduquant-citoyen et aussi de tirer quelques conclusions quant à l'option axiologique véhiculée par une société organique, existentielle.

(1) Bertrand, Yves et Valois, Paul, Les Options en Education, Québec, Ed. Point de mire Point de vue, 1980, 471 p.

Analyse critique:

Au point de départ disons que la communauté, qu'elle soit de droite, de centre ou de gauche, doit être au service du développement de la personne. A l'individualisme et à la rationnalité compétitive et matérielle de la société industrielle, la vision de l'homme existentiel oppose la créativité, la symbolisation de l'expérience subjective, bref tout ce qui conduira vers "l'actualisation" du self de chacun.

Les personnes d'une société organique sont sources de changement individuel et social puisqu'elles ont la possibilité de modifier leur "soi" et de modeler l'environnement social; la conception humaniste définit les individus comme suit:

> "Ils sont la plus haute autorité; ils créent et constituent des systèmes, assument et évaluent le changement, modifient librement et sans heurts le soi et l'environnement". (2)

C'est à partir de cette définition singulièrement significative que nous essaierons de discerner, à l'aide du cadre théorique du deuxième chapitre et de la description de la société existentielle, certains aspects du s'éduquant en société nommé le "s'éduquant-citoyen".

a) La citation précédente laisse transparaître un premier aspect important chez le s'éduquant-citoyen, celui de s'assurer une certaine domination sur son milieu; la conséquence première de cet aspect c'est que la société doit s'adapter au "monde de la personne". Il y a une contradiction

(2) Idem, Ibid., p. 242.

entre l'idéal de démocratie préconisé par une société organique où le citoyen serait en interaction avec d'autres personnes poursuivant la même fin d'actualisation et l'aspect démagogique du s'éduquant en société qui est l'expert, l'agent premier de sa croissance, de son devenir social. Cette contradiction s'accentue s'il faut entrevoir le devenir collectif basé sur la grande liberté d'action et le choix total de valeurs personnelles.

Cet aspect "d'une certaine domination" exercée par le s'éduquant-citoyen s'explique si on le situe dans la logique du concept de "vie pleine" utilisé par C. Rogers (1970). C'est-à-dire que le s'éduquant en société ne vivra pleinement que lorsqu'il sera libre et épanoui de "l'éthisement et du développement de toutes les possibilités de l'être"(3) et aussi lorsqu'il possédera "la liberté psychologique de se mouvoir dans n'importe quelle direction" (4). Une telle option axiologique laisse perplexe dans le sens qu'elle implique un choix de valeurs et une liberté totale. Le vocabulaire organique, lui, saura récupérer la situation en répondant que cette option axiologique n'est valable que si elle agit "sous la poussée des forces de croissance", sous l'effet de leur "action normale". Ce choix de valeur nous semble appartenir davantage à l'ordre de l'idéal qu'à celui de la réalité. C'est dire que cette vision humaniste du devenir humain échappe à une autre réalité sociale beaucoup plus complexe, celle des rapports de force et de structures des différents paliers hiérarchiques de la société, des différentes classes sociales. Ce seront les

(3) Rogers, Carl, Le développement de la personne, Paris, Dunod, 1966, p. 141.

(4) Idem, Ibid., p. 32

exigences de cette réalité complexe qui nous feront percevoir un second aspect du s'éduquant-citoyen, soient les limites de l'action politique et sociale.

b) En ce qui concerne ce deuxième aspect disons qu'une croyance ou une façon d'entrevoir le devenir humain a,pour l'éducation organique, servi d'alibi afin de minimiser l'importance de l'action sociale ou politique. Il s'agit de l'idéologie du "growth" de la "croissance spontanée" qui possèderait la capacité d'occulter les contradictions sociales réelles, les rapports de force existant, (tels les conflits entre l'élitisme en éducation, écoles privées-écoles publiques, l'éducation sexiste, etc.).

Le problème réside aussi dans le fait que cette croissance sera propre à chacun et basée sur l'action individualisée du s'éduquant; cet aspect s'ajoute comme une limite réelle de l'action sociale et politique.

Il faut ici se rappeler que le s'éduquant s'épanouit prioritairement seul et que pour être authentique, l'apprentissage doit être individuel:

> "L'apprentissage individuel est le seul qui soit authentique et véritablement efficace". (5)

Outre l'authenticité de l'apprentissage, d'autres thèmes assurent l'individualité de la démarche du s'éduquant tels: l'actualisation, le dynamisme de croissance, la subjectivité de la connaissance. Et l'association de l'individualité de l'apprentissage à l'idéologie du "growth" rend difficile l'action sociale participante du s'éduquant-citoyen car le

(5) Conseil Supérieur de l'Education, l'Activité Educative, op. cit., p. 50.

principal repère de la personne sociale, c'est le "je". Dans cette optique, un groupe de s'éduquants pourra difficilement représenter une force politique, un groupe de pression ou pour le moins posséder une fonction politique ajustée au plan éducatif et social de l'activité éducative. C'est la question que se sont posée les auteurs des Options en Education (1980) en se demandant si un jour, un groupe de s'éduquants pourrait représenter "une force collective intégrée afin de renverser l'ordre établi et modifier par la suite les décisions prises par une minorité pour une majorité" (6). Ce questionnement était pertinent à l'idéal de démocratie recherché par la société éducative et sa fonction politique sous-jacente; l'on ne peut parler de démocratie qu'en théorie, c'est-à-dire que pour devenir un concept opérationnel, la démocratie doit représenter une fonction politique.

A ce dilemme de la nécessité ou non de l'implication sociale et politique du s'éduquant, c'est dans la finalité même du s'éduquant qu'il faudra trouver la réponse car il n'y aura, dans le cadre d'une société éducative, existentielle, vraiment d'intégration sociale que par la voie du changement intérieur, que par la poussée dynamique des forces de croissance. Par définition, la personne rechercherait son propre épanouissement et serait centrée sur sa personne et son devenir. Les limites de l'action politique et sociale du s'éduquant sont en grande partie associées à la seule révolution de l'intérieur qui guide vers le "cheminement immanent de l'actualisation".

Bertrand et Valois ajoutent aussi par rapport à l'engagement politi-

(6) Bertrand, Yves, Valois, Paul, op. cit., p. 242.

que:

> "Qu'un plus grand nombre de s'éduquant-citoyens s'engagent dans la chose politique n'a pas nécessairement comme conséquence une transformation de l'ordre existant". (7)

Et selon nous, c'est à partir de la règle de la primauté des ressources internes qu'il faut envisager ou anticiper une conception de la démocratie sociale qui reposerait sur le pouvoir de la personne et diminuerait la possibilité d'actions collectives impliquées dans le milieu. Le pouvoir de la personne, ses fins d'actualisation ne pourront s'effectuer qu'au détriment d'une prise de conscience sociale.

c) Un autre danger qui guette le s'éduquant-citoyen serait celui de l'a-socialité. Rappelons-nous que l'interaction sociale et le changement social ne s'effectueront qu'à partir d'une base individuelle. C'est un obstacle qu'il est, à ce moment-ci de l'essai, possible d'identifier. La conception éducative organique s'en défendra en disant que l'homme organique est avant tout relationnel et parce qu'il est relationnel, ce changement axé sur une base individuelle et intérieure ne doit pas poser de problèmes. Qui plus est, face aux critiques de l'a-socialité de cette conception, les protagonistes d'une conception organique s'expriment ainsi: "Nous éprouvons plutôt la personne comme un être relationnel dès le point de départ: faire l'expérience de soi, c'est en même temps faire l'expérience d'autrui et du social". (8)

(7) Idem, Ibid., p. 248.

(8) Angers, Pierre, Opération Départ, cité par Bertrand, Yves dans Les Modèles éducationnels, op. cit., p. 18.

"Devenir soi-même procède toujours d'un espace intérieur où la présence d'autres et du social est pourtant diffuse". (9)

Pourtant, si l'homme est un être relationnel à la base, il persiste un problème de communication des lois vitales de la croissance du s'éduquant qui se développe spontanément, qui auto-apprend et qui s'auto-évalue. Comment communiquer les lois d'un dynamisme déployant les virtualités internes propre à chacun, que faut-il sous-entendre comme contenu concret du champ de l'intériorité? Nous croyons qu'une autre faiblesse de l'approche organique réside dans la définition d'un modèle de la personne axé exclusivement sur la personne psychologique comme étant le lieu de la "spontanéité rationnellement orientée et naturellement sociale". (10) Cette spontanéité résolument optimiste rejaillera naturellement et harmonieusement (main invisible) sur la communauté.

Il demeure néanmoins beaucoup d'autres plans de la personne qui gagneraient à être analysés comparativement à celui de la personne humaine contenu dans la psychologie perceptuelle. D'autres facettes seraient la personne juridique, la personne biologique, la personne conscientisée socialement (la conscience sociale réfère à l'action de s'éduquer ensemble), la personne politique (action par exemple d'amnistie internationale).

A tous ces plans il pourrait s'en ajouter bien d'autres afin de rompre l'image unique du s'éduquant somme toute axé prioritairement sur lui-même et quelque peu a-social.

(9) Idem, Ibid., p. 18.

(10) Gagné, Romain et Jasmin, Bernard, "La tache aveugle de la pédagogie non directive", Revue des Sciences de l'Education, Vol. 3, no. 2, 1977, p. 210.

d) Un dernier aspect à souligner face au s'éduquant-citoyen évoluant au sein d'une société existentielle est celui de l'individualisme. Ce thème a été entrevu lors de la discussion quant à l'action politique et sociale du s'éduquant mais nous croyons utile d'y revenir.

Il semble que le mode de connaissance prévilégié par la société existentielle ne soit pas indifférent aux aspects d'a-socialité et d'individualisme du citoyen-s'éduquant. La connaissance est perçue comme un processus total, elle est inclusive et revêt un caractère subjectif. La relation sociale issue d'une conception organique sera, à la base, hypothéquée par l'action monadique du s'éduquant. C'est dire que toutes les actions d'auto-développement, d'auto-apprentissage et d'auto-évaluation propres aux critères de croissance inscrits au sein de chaque personne auront tendance à isoler la personne du s'éduquant-citoyen.

Les auteurs Jasmin et Gagné ont décrit non seulement la difficulté de communiquer ce potentiel intangible de croissance, mais aussi les excès occasionnés par la subjectivité du mode de connaissance.

> "La conception organique, elle, se centre résolument sur la personne, sur l'intériorité, sur ce potentiel intangible de croissance: l'auto-apprentissage et l'auto-évaluation deviendront donc les trois grands moments constitutifs de ce monisme génétique". (11)

C'est d'ailleurs dans ce sens qu'ils ont identifié le "mythe de l'enfant originaire" dans la bonté et la spontanéité du s'éduquant; et l'une des frustrations de ce mythe sera la présence de cet excès "d'auto"...

(11) Idem, Ibid., p. 210.

qui cachera sous le couvert idéologique de "growth" une poussée de croissance où le s'éduquant nourrira avant tout l'individualisme de sa monade s'éducative.

Nous concluons cette section en disant que les quatres aspects identifiés à partir de la définition des individus de la conception humaniste, soit la domination de la personne sur son milieu, soit les limites de l'action socio-politique du s'éduquant, soit l'a-socialité du s'éduquant et soit l'individualisme de celui-ci font ressurgir les difficultés de conciliations des deux règles identifiées au deuxième chapitre.

Ces difficultés étaient relatives à l'interaction pédagogique comme étant non équivalente dans la relation d'apprentissage. La relation sociale et l'interaction sociale n'échapperont pas à cette logique, c'est-à-dire que le type de réciprocité des s'éduquants en société, face aux réalités sociales ne sera pas non plus équivalent.

Il est de plus possible de dire que la subjectivité du mode de connaissance de la société existentielle, ses valeurs basées sur l'expérience personnelle, sa participation à sa croissance individuelle et sa liberté maximale offrent un champ social où la réciprocité de l'interaction sociale sera assujettie à l'option axiologique d'un s'éduquant-citoyen limité dans son implication socio-politique collective!

En fait l'option axiologique, plus précisément cette liberté maximale d'agir dans toutes les directions, aura pour conséquence de limiter considérablement l'action sociale et politique tant présente que future du s'éduquant-citoyen parce que:

a) Le pouvoir des propres ressources du s'éduquant évite difficilement une certaine domination de la personne sur son milieu sans en prévoir réellement les conséquences.

b) L'individualisme de l'action sociale du s'éduquant-citoyen ne peut être justifié par la repossession continue et la réinvention des ressources internes de chaque s'éduquant.

c) D'une part, l'incommunicabilité des lois de la croissance du s'éduquant se cache sous le couvert idéologique du "growth" (principe du devenir universel) et d'autre part des dimensions autres que celles relevant de l'aspect psychologique de la personne devraient être intégrées au modèle organique de la personne.

d) Le changement qui privilégie la voie de l'intériorité ne peut à lui seul justifier que la finalité de l'actualisation entraîne et détermine tous les autres types de finalité socio-politico-économique.

e) L'ordre social qui est avant tout guidé par la discipline d'un changement intérieur de chacun ne peut garantir les règles d'un contrat social, d'une démocratie sociale.

# CONCLUSION

En guise de conclusion, il est intéressant de se questionner sur le cheminement qu'a suivi le modèle d'éducation organique et surtout celui de la pensée sous-jacente à ce modèle, soit le champ de l'intériorité.

Où en sommes-nous aujourd'hui avec le modèle organique qui finalement nous propose cet "homme de l'éthique" véhiculant les valeurs d'une société où le projet social n'existerait qu'en continuité des projets personnels?

Pour sa part, le Conseil Supérieur de l'Education précise ses vues et "(...) sans rejeter le modèle organique, il se fait (...) très prudent. Il hésite à redire sans examen que ce modèle s'impose encore et qu'il faille toujours le privilégier". (1)

La raison majeure en est que le monde de l'éducation et la société entière doivent et devront réagir face à un phénomène important qui s'est produit au cours de la dernière décennie, celui de la montée du pluralisme idéologique en matière pédagogique. Il faut cependant signaler que l'apport de ce pluralisme idéologique (sauf pour quelques communautés ethniques des grands centres urbains) reste encore beaucoup plus près du discours que de la pratique réelle et que finalement nous assistons aujourd'hui à un retour du champ de l'intériorité mais cette fois à plus d'un volet. C'est dire que l'intervenant en milieu d'éducation n'a véritablement jamais cessé, malgré le pluralisme, d'opter pour la stabilité et le conservatisme

(1) Proulx, Jean-Pierre, "L'activité pédagogique", Le Devoir, 22/02/82

des sentiers traditionnels et qu'en même temps sur la scène sociale de nombreux groupes ou communautés de base ont évolué de plus en plus au niveau social et politique.

Il ne faut pas pour autant penser que l'intérêt du thème de l'activité pédagogique s'est effacé complètement; la tâche des penseurs en éducation gravite toujours autour de la façon de dire et de redire le sens de l'activité pédagogique (qu'on la nomme activité éducative ou autre) et de proposer des voies à suivre.

A vrai dire l'horizon du champ de l'intériorité contenu au sein de la conception de l'activité éducative proposait la voie d'une "pédagogie romantique"; c'est-à-dire que le développement de la personne était idéalement orienté vers l'action naturelle des forces de croissance, de l'idéologie du "growth". Cette action servait à camoufler et à niveler le champ antagoniste réel, celui de la dynamique des rapports de force sociaux, économiques et politiques.

Une citation exprime bien le sens de la "pédagogie romantique" comme étant:

> "Une rationnalisation derrière l'écran mystificateur du "growth", d'une structure narcissique fondamentale, le mythe de l'enfant originaire qui va au plan économique et social servir de fonction idéologique d'occultation et de nivellement unificateur du champ antagonique actuel de la société québécoise". (2)

Ce champ antagonique est toujours présent et le débat de l'intériorité

(2) Gagné, Romain, Jasmin, Bernard, "La tache aveugle de la pédagogie non directive", Revue des Sciences de l'Education, Vol. 3, no. 2, 1977, p. 209.

est plus que jamais présent mais cette fois-ci comme nous l'avons dit, il a plus d'un volet. Il semble que quinze ans après il réapparaît (ou alors il n'était jamais disparu) et cette fois-ci il se manifeste davantage sur la scène politique et sociale plutôt que sur la scène pédagogique.

A la fin des années 60, on associait trois termes: la contre-culture, la marginalité et l'intériorité (se rappeler des expressions "to be in" "turn in"); ces trois termes avaient en commun la rupture avec des valeurs classées désuètes, traditionnelles (la compétition, la course au pouvoir, le thème de la violence, la famille traditionnelle ...) pour les remplacer par des valeurs d'amour, de liberté, d'expériences psychiques. Ce phénomène de rupture associé au mouvement de l'intériorité semble se mobiliser aujourd'hui, croyons-nous, dans une voie moins éthérée, plus près des réalités politiques et sociales. Et tout en conservant un fond de la marginalité d'antan, il rejoint et touche des groupes beaucoup plus nombreux que ceux d'il y a vingt ans: citons les chômeurs (instruits ou pas) intellectuels, groupes religieux, pacifistes, écologistes... L'action de ce courant d'intériorité est souvent manifestée par une résistance passive (mais non pas inactive et inefficace!); c'est à une autre forme d'expression de l'intériorité et du silence à laquelle l'on assiste; elle se veut consciente socialement et elle tente de viser directement la décision des dirigeants. Ceci semble être une optique qui dépasse largement les "sit-in" et les "flower power" des années 60.

Le débat semble vouloir intégrer comme auparavant les notions de l'être, de la nature mais cette fois-ci, en y adjoignant la dimension socio-politique. Cet ajout nous amène à un pluralisme des groupes et donnera

l'image d'une marginalité organisée plutôt qu'éthérée.

Des deux types d'intériorité soit celui de la fin des années 60 et celui d'aujourd'hui, disons que le premier aura eu tendance à sanctifier "l'aurabilité" (3) de chaque personne (de chaque s'éduquant) alors que le second aura à faire face à deux possibilités: soit la récupération de son discours socio-politique (pour la paix, le désarmement, la liberté d'opinion politique, l'opposition à la torture et au totalitarisme) par les groupes conservateurs actuels; soit une orientation vers une tendance toujours humanitaire mais aussi impliquée dans l'action sociale et politique afin de "redonner à l'humanité des coordonnées" (4) face à la menace de multiples conflits immanents.

Sans doute, en définitive, le modèle de l'activité éducative organique n'a-t-il pas réussi à s'imposer ni dans son discours, ni dans sa pratique. Il n'en demeure pas moins qu'il a su nous rappeler de bonne heure l'importance de la subjectivité et de l'engagement personnel dans une intervention éducative qui devait se concevoir bien au-delà des cadres traditionnels du milieu scolaire et se situer dans la perspective de toute une vie. En cela il apporta une contribution non négligeable à la réflexion pédagogique au Québec. A ce titre, du reste, il figure désormais avec un certain éclat au rang de nos meilleures traditions ...

(3) Gérard, Yolande, "Retour à l'intériorité", Le Devoir, 22/03/84

(4) Idem, Ibid.

# REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES


ANGENOT, Pierre, Le champ de l'activité éducative organique: territoires et souterrains d'un domaine prophétique de repli, E.D.I.P.E.Q., U.Q.T.R., 1980, 280 p.

ANGENOT, Pierre, L'expérience d'habiter, Monographie des Sciences de l'éducation, Vol. 1, no. 4, Chap. II, Trois-Rivières, U.Q.T.R., Mai 1982, 2è éd., 120 p.

ANGENOT, Pierre, Problématique de recherche et perspectives de développement, E.D.I.P.E.Q., U.Q.T.R., février 1983, 17 p.

ANGENOT, Pierre, La formation fondamentale, observations préliminaires pour l'analyse d'un discours, E.D.I.P.E.Q., U.Q.T.R., mars 1984, 30 p.

BARIBEAU, Colette, Dossier PEMEL, Guide de l'étudiant, Trois-Rivières, U.Q.T.R., 1977, 154 p.

BARIBEAU, Colette, Analyse évaluative d'un projet de formation des maîtres intégrée à la pratique: Projet PEMEL, U.Q.T.R., 1977-1978, Trois-Rivières, mai 1982, 211 p.

BERTRAND, Yves, Les modèles éducationnels, Services pédagogiques, Montréal, U.D.M., 1979, 71 p.

BERTRAND, Yves, VALOIS, Paul, Les Options en éducation, Québec, Editeur officiel, 1980, 471 p.

BLOCH, Marc-André, Philosophie de l'Education Nouvelle, Paris, Presses Universitaires de France, 1968.

DEBESSE, Maurice, MIALARET, Gaston, Traité des Sciences Pédagogiques, Tome 1, Paris, P.U.F., 1969, 206 p.

L'ECUYER, René, Le concept de soi, Paris, P.U.F., 1975, 211 p.

FOULQUIE, Paul, Dictionnaire de la langue pédagogique, Paris, P.U.F., 1971, 492 p.

GRAND'MAISON, Jacques, Vers un nouveau pouvoir, Montréal, Ed. H.M.H., 1969, 257 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC:

a) Conseil Supérieur de l'Education, L'Activité Educative, Rapport Annuel, 1969-70, 75 p.

b) Conseil Supérieur de l'Education, Le Collège, Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Juillet 1975, 247 p.

c) Ministère des affaires culturelles , La politique québécoise du développement culturel, Perspectives d'ensemble, Vol. 2, Editeur Officiel, 1978, 466 p.

d) Ministère de l'Education, L'Ecole Québécoise, Enoncé de politique et Plan d'action, Editeur Officiel, 1979, 163 p.

e) Ministère de l'Education, L'Ecole, Une école communautaire et responsable, Editeur Officiel, 1982, 99 p.

PALMERO, Jean, L'histoire des Institutions et des Doctrines Pédagogiques par les textes, Paris, Sudel, 1958, 329 p.

PLANTE, Ginette, Le concept de soi de l'underachelver intellectuellement doué, Trois-Rivières, U.Q.T.R., 1978, 106 p.

RIOUX, Marcel, Les Québécois, Bourges, Ed. du Seuil, 1977, 199 p.

ROCHER, Guy, Le Québec en mutation, Montréal, Ed. H.M.H., 1973, 344 p.

ROSZAK, Théodore, Vers une contre-culture. Réflexions sur la société technocratique et l'opposition de la jeunesse, Paris, Ed. Stock, 1970, 318 p.

BELANGER, Pierre W., "Les programmes spéciaux dans les milieux défavorisés". La Presse, 29 mai 1975, p. 4-5.

BERNARD, Jasmin, GAGNE, Romain, "La tache aveugle de la pédagogie non-directive, le mythe de l'enfant originaire". Revue des Sciences de l'éducation, Vol. III, no. 2, 1977, p. 207-226.

PARE, André, "Ecole et Innovation", La Pédagogie Ouverte, oct. 1978, p. 17-27.

MATTE, Vianney, "Les options en éducation, une réflexion nécessaire", Vie Pédagogique, No. 12, Avril 1981, p. 18-22.

VALOIS, Paul, TOUPIN, Louis, CORMIER, Roger, LESSARD, Claude, "La conception organique de l'éducation chez les enseignantes et les enseignants du Québec". Vie Pédagogique, No. 12, Avril 1981, p. 28-32.

Fédération Nationale des Enseignants Québécois (F.N.E.Q.), "Analyse du rapport de la Commission Jean", Nouveau Pouvoir, Avril 1982, p. 1-44.

ANGERS, Pierre et autres, Opération Départ, Rapport Final, Tome II, Québec, Février 1970, 199 p.

ANGERS, Pierre, Les modèles de l'Institution Scolaire, C.D.E.S., U.Q.T.R., 1976, 97 p.

ANGERS, Pierre en collaboration avec Colette Bouchard, Ecole et Innovation, Ottawa, Ed. N.H.P., 1978, 268 p.

ANGERS, Pierre, "Culture: Définitions et Distinctions". Prospectives, CADRE, 1968, p. 13-25.

ANGERS, Pierre, BOUCHARD, L., "Le Bill 62". Restructuration scolaire et confessionnalité, Relations, Février 1970, p. 38-43.

ANGERS, Pierre, "La révolution culturelle et l'éducation". Relations, Juillet-Août 1970, p. 195-200.

ANGERS, Pierre, HARVEY, J., MARCOTTE, M., "Culture, contre-culture... et éducation", Relations, Septembre 1971, p. 230-234.

ANGERS, Pierre, "Education. Propos sur l'éducation permanente", Relations, Novembre 1971, p. 300-302.

ANGERS, Pierre, BOUCHARD, C., "Le progrès continu". Prospectives, 1974.

DOCUMENT AUDIO-VISUEL

Co-production Radio-Canada - Radio-Québec, "Le Ministère a 15 ans", 1979.